



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

UFRJ

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR NO
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A
SUA ADEQUAÇÃO EM CURSO DE PEDAGOGIA: A TRADIÇÃO
COMO FARSA**

GLÓRIA DE MELO TONÁCIO

**RIO DE JANEIRO
2011**

GLÓRIA DE MELO TONÁCIO

**O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR NO
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO E A
SUA ADEQUAÇÃO EM CURSO DE PEDAGOGIA: A TRADIÇÃO
COMO FARSA**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

RIO DE JANEIRO
2011

TONÁCIO, Glória de Melo.

O processo de criação do curso normal superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em Curso de Pedagogia: a tradição como farsa

Glória de Melo Tonácio. 2011. V. 1

643 f.:il

Tese (Doutorado em Educação) –

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade Educação,

Rio de Janeiro, 2011

Orientador: Prof. Dr. Roberto Leher

1. POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE 2.CURSO NORMAL SUPERIOR
3.INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO 4.PEDAGOGIA-
5. CAPITALISMO DEPENDENTE

Tese.

I. Leher, Roberto (Orient.). II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Pós-Graduação em Educação. III. Título



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese "*O processo de criação do curso normal superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de Pedagogia : a tradição como farsa*"

Doutorando(a): **Gloria de Melo Tonácio**

Orientado pelo (a): **Prof. Dr. Roberto Leher**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 02 de agosto de 2011

Banca Examinadora:

Presidente:



Prof. Dr. Roberto Leher



Profª. Dra. Mônica Pereira dos Santos



Prof. Dr. André Malina



Profª. Dra. Katia Regina de Souza Lima



Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE TESE DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Aos 02 dias do mês de agosto de 2011, na sala 220 da Faculdade de Educação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora da Tese intitulada “ *O processo de criação do curso normal superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e a sua adequação em curso de Pedagogia : a tradição como farsa*” de autoria do(a) doutorando (a) **Gloria de Melo Tonácio** candidato(a) ao título de **Doutor em Educação**, turma 2007 do Programa de Pós-Graduação em Educação. A Banca foi constituída pelos Professores: **Roberto Leher, Mônica Pereira dos Santos, André Malina, Katia Regina de Souza Lima e Zacarias Jaegger Gama** sob a presidência do(a) primeiro(a). Às 14 h, a sessão foi aberta pelo(a) Senhor(a) Presidente que deu início aos trabalhos convidando o(a) a fazer breve exposição sobre a Tese em julgamento, concedendo-lhe o prazo máximo de 30 minutos. Finda a exposição, o(a) Presidente passou a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo que cada um deles dispunha de até 20 minutos para sua arguição e o(a) candidato(a) do mesmo tempo para as respostas. A arguição foi iniciada pelo(a) Professor(a), **Zacarias Jaegger Gama**, seguindo-se a este(a), **Katia Regina de Souza Lima, André Malina, Mônica Pereira dos Santos**, e finalmente, o(a) Professor(a), **Roberto Leher**, orientador(a) da Tese. A seguir, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Tese apresentada.

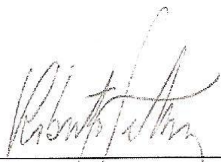
O(A) Senhor(a) Presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a Tese aprovada, ressalta a relevância do tema para a educação brasileira e, em particular, para a formação de professores. Destaca a qualidade da análise empírica, baseada em ampla documentação e recomenda a publicação da tese, incorporando as contribuições da banca.

CONFERE COM O ORIGINAL
Em: 10/08/2011
10/08/2011

Solange Rosa de Araújo
Chefe da Secretaria de
Ensino de Pós-Graduação
FE/UFRRJ
SIAPE: 00360421

O(A) Presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às: ___ h ___ min. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida e aprovada, foi assinada por todos os membros da Banca e pelo(a) candidato(a).

Presidente:



Prof. Dr. Roberto Leher



Prof.^a. Dra. Mônica Pereira dos Santos



Prof. Dr. André Malina

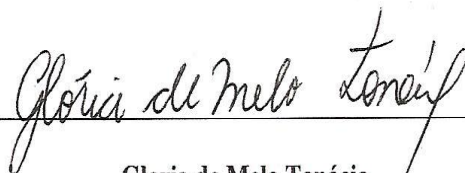


Prof.^a. Dra. Katia Regina de Souza Lima



Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama

Candidato(a):



Gloria de Melo Tonácio

CONFERE COM O ORIGINAL
Ex. 12/10/2011
Solange Rosa de Araújo
Chefe da Secretaria de
Ensino de Pós-Graduação
FE/UFRI
SIAPE: 00360421



*Eu vejo o futuro repetir o passado
Eu vejo um museu de grandes novidades
O tempo não pára*



*Eu não tenho data pra comemorar
Às vezes os meus dias são de par em par
Procurando uma agulha num palheiro
Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros*



*Dias sim, dias não
Eu vou sobrevivendo sem um arranhão
Da caridade de quem me detesta
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não pára*



*Nas noites de frio é melhor nem nascer
Nas de calor, se escolhe: é matar ou morrer
E assim nos tornamos brasileiros
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam o país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro*



*Mas se você achar
Que eu tô derrotado
Saiba que ainda estão rolando os dados
Porque o tempo, o tempo não pára
Te chamam de ladrão, de bicha, maconheiro
Transformam o país inteiro num puteiro
Pois assim se ganha mais dinheiro
A tua piscina tá cheia de ratos
Tuas ideias não correspondem aos fatos
O tempo não pára(...) (Cazuza)*

Figura 1: Aspecto interno do prédio
do Instituto de Educação do Rio de Janeiro



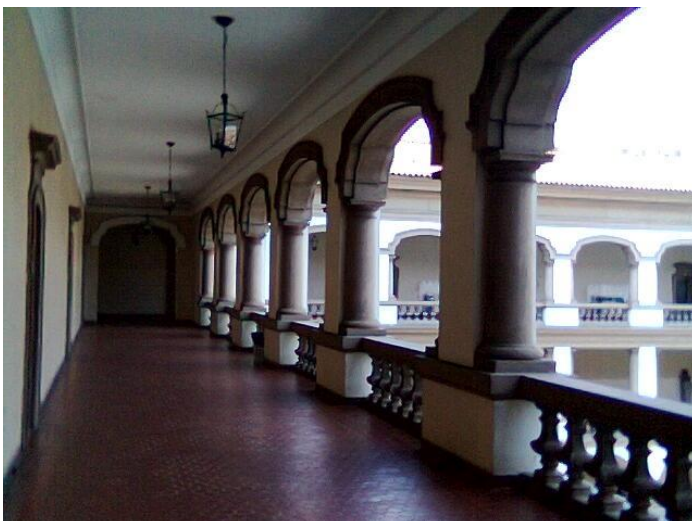
Fonte: Arquivo Lourenço Filho – CPDOC/FGV.

*Instituto fanal cuja
história
radições e lauréis vem
lembrar!
Óh! luzeiro sem par, tua
glória
Vimos todos de pé celebrar!
Teu clarão nossas
almas inflama
Faz bem presto convictos
sentir
Que o destino da pátria
reclama
Nossa oferta no altar do
porvir!*

*Salve, glória te rendemos,
Com orgulho juvenil
Passo firme caminhemos
À vanguarda do Brasil!*

*Afirmamos no ardor do
civismo
Nossas vidas ao bem
consagrar
Santa Cruz jamais viu
patriotismo
Tão grandioso o seu nome
exaltar!
Prometemos formar
paladinos
Conduzi-los em luz e labor
Corações que proclamem os
hinos
Da justiça, da paz e do
amor!!*

*Salve, glória te rendemos
Com orgulho juvenil
Passo firme caminhemos
À vanguarda do Brasil!*



(HINO DO INSTITUTO DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE
JANEIRO. Professores
França Campos e José
Vieira Brandão, 1947)

Pequeno Burguês (Parafraseando Martinho da Vila)¹



Felicidade, passei no vestibular
Mas a faculdade *é irregular*
irregular, ela é irregular
irregular, ela é irregular

Livros tão caros tanta taxa pra pagar
Meu dinheiro muito raro,
Alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar
O meu dinheiro, alguém teve que emprestar

Morei no subúrbio, andei de trem atrasado
Do trabalho ia pra aula
Sem jantar e bem cansado
Mas lá em casa à meia-noite
Tinha sempre a me esperar
Um punhado de problemas e criança pra criar
Para criar, só criança pra criar
Para criar, só criança pra criar

Mas felizmente eu consegui me formar
Mas da minha formatura, não cheguei participar
Faltou dinheiro pra beca e também pro meu anel
Nem o diretor careca entregou o meu papel
O meu papel, meu canudo de papel
O meu papel, meu canudo de papel

E depois de tantos anos, só decepções, desenganos
Dizem que sou um burguês muito privilegiado
Mas burgueses são vocês
Eu não passo de um pobre coitado
E quem quiser ser como eu,
Vai ter é que penar um bocado.
Um bom bocado, vai penar um bom bocado.



¹As imagens que estão nessa página não foram colocadas aleatoriamente. São parte dos documentos achados em um armário “esquecido”, em uma espécie de “arquivo morto” da DESUP/FAETEC/SECT-RJ, na sede provisória do *Laboratório de Estudos Marxismo e Educação* (LEME/FAETEC/SECT-RJ), quando o Laboratório estava sitiado no antigo necrotério da FEBEM. Esses documentos eram assim intitulados: *Problemas e Irregularidades no ISERJ*. Foi achado um arquivo com o mesmo título, que continha esses e outros documentos e anotações. Esses documentos e outros do mesmo arquivo foram fotocopiados e analisados nessa pesquisa. Na subseção *Os limites da pesquisa* estão as explicações das dificuldades em conseguir os documentos e outros artefatos para a pesquisa. Daí a necessidade em utilizar toda produção discursiva que era encontrada pertinente ao estudo.



(Foto da formatura dos alunos do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, em dezembro de 2008, divulgada em lista de discussão de alunos e professores e outras mídias, via Internet.)

O DIPLOMA VAI SAIR!!!
GENTE NOSSO DIPLOMA VAI SAIR!!!!(...)

Diploma? Se junte às manifestações que estão ocorrendo pelos alunos CNS do ISERJ que nem se formaram e que estão reivindicando o diploma! Manifestações de ida a SECT, Ministério público, presidente da FAETEC etc..

*Vocês acreditam em Papai Noel e Coelhozinho da Páscoa?
Eu não acredito!*

Acredito na luta e nas manifestações, só assim podemos conseguir os nossos objetivos como: DIPLOMA!!!!

Desculpe! Mas gostaria de saber quem deu essa informação? Pois há algum tempo estou escutando que os diplomas estão na mesa para serem assinados (...).

(Conversa entre três alunos do CNS/ISERJ em uma comunidade virtual sobre as condições de sua formação: falta de certificação e reconhecimento do curso)



Olá, se vc recebeu essa mensagem é pq faz parte de um grupo seletor, portanto quero compartilhar essa alegria de registrar minha passagem no ISERJ com as pessoas que fizeram parte dessa jornada. A colação será só ano que vem mas a alegria de findar um curso já começou agora, ainda que sem diploma...

Um beijo

(Mensagem seguida das fotos da formatura dos alunos do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, em dezembro de 2008)

Sou um[a] marxista que acha que a solução para os problemas dos países capitalistas está na revolução. Dizer isso não é uma fanfarronice. É assumir, de forma explícita, o dever político mínimo que pesa sobre alguém que é militante, embora não esteja em um partido comunista e que, afinal de contas, tentou, durante toda a vida, manter uma coerência que liga a responsabilidade intelectual à condição de socialista militante e revolucionário. (FERNANDES, 1986).

Caros (...) companheiros de lutas, é com pesar que solicito o meu afastamento (...), por motivos pessoais e em virtude da necessidade do meu afastamento do ISERJ, principalmente pelas indefinições e incertezas em relação à minha vida acadêmica. (...) não vejo isso como uma derrota e sim como um adiamento temporário daqueles que lutam por uma instituição comprometida com ensino de qualidade e excelência. Espero retornar futuramente e agradeço a todos pela compreensão e dedicação aos nossos ideais. Um abraço a todos. (Aluno Zander Mendes Júnior, em 9 de junho de 2007, no momento em que resolveu se desligar do Conselho Acadêmico e sair do CNS/ISERJ para prestar vestibular para uma Universidade Pública. Está no último período no Curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Poderia parecer que deveria ficar contente [com o término dessa pesquisa]. Não fiquei.

A minha reação é melancolia. Perdida a identidade profissional, o ensino não traz aquelas compensações tão maravilhosas... O meu momento já passou... A magia... se quebrou há tempo e eu contento-me com esse desdobramento do artesão que sempre viveu dentro de mim. (FERNANDES, 1970)

DEDICO...

Ao meu marido e aos meus filhos, pelas madrugadas em reuniões de militância e depois escrevendo essa pesquisa, pelas minhas ausências, que foram compreendidas com, algumas reclamações e *levantes*, é claro... liderados pelo Pedro Augusto. Em especial, ao meu querido Paulo pelas xícaras de chá, meias no pé e uma paciência, com um amor inacreditável por mim e pela nossa família, que o fez compreender o incompreensível...

Aos meus pais, que sempre foram o meu porto seguro e que não me deixaram desanimar em nenhum momento e sempre acreditaram em mim, nos meus sonhos e ideais.

Aos integrantes do LEME/FAETEC, pelas lutas, vitórias, derrotas... e principalmente, pela grande amizade e companheirismo que construímos juntos. Vocês estão no meu coração!

Aos alunos do CNS/ISERJ que viveram a “tragédia” (MARX, 2000/1851-1852), sem nunca se permitirem cair na farsa: Alainaldo Cardoso, Fernando José, Morgana Gomes Gonçalves, Rogério Rodrigues Afonso, Rosemary, Renata Neves, Marcelinha, Zander Mendes Júnior e tantos outros que lutaram durante o tempo em que estiveram no ISERJ conosco, em busca de algo novo, em busca de uma “outra hegemonia” (GRAMSCI v.1, 2001), ainda que de forma utópica.

A todos os alunos que passaram e passarão pela minha existência, dedico um pouco do meu esforço na busca pela superação dessa realidade de um mundo de exploração e expropriação dos trabalhadores e dos seus conhecimentos.

AGRADECIMENTOS:

Apesar da célebre frase de Marx de que “a religião é o ópio do povo” (MARX, 2005/1843, p.146) todo marxista tem suas contradições, também tenho as minhas, preciso desse meu vício para continuar a luta por uma realidade “para além do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2005). Por isso agradeço à Deus, que esteve presente com sua proteção de Pai, à Jesus Sacramentado, pelo seu companheirismo de Irmão, não me deixando só, nem mesmo quando a solidão e o desânimo me assolavam e pela infusão do Seu Santo Espírito, dando-me sabedoria e espírito de firmeza para a realização desse trabalho. À interseção de N. Sr^a da Assunção, que com seu manto e amor de mãe, protegeu-me e amparou-me todo o tempo, não me deixando desistir.

Ao meu orientador Roberto Leher, por ter sido durante esses quatro anos uma das pessoas mais dóceis e amáveis que já conheci, sem deixar de acreditar um momento em mim. Com o famoso *Querida Glória...* Ele me dava ânimo e força para continuar a pesquisa, apesar das dificuldades, com licenças do trabalho que não vinham e a minha vida corrida. Agradeço pela oportunidade que me proporcionou, pela confiança e pela paciência.

Ao LEME/FAETEC, em especial ao *núcleo duro*: André Malina, um dos homens mais grandiosos que já conheci, em tamanho, em coração, em firmeza e companheirismo; Cláudia Lino Piccinini, a baixinha mais arretada que já vi nessa vida. Ela quer a revolução para ontem. Uma grande amiga e companheira; Nicolas Alexandria, um amigo fiel e companheiro de luta, fomos fiéis escudeiros um do outro, durante os embates e a militância e Rosa Neves, que se esforçou para materializar o LEME como um projeto de estudo e de luta. Foi naquele espaço que compartilhei lutas, conhecimentos, angústias, alegrias e tristezas. Meu carinho especial à Cláudia que me ajudou em tudo o que pode para que essa pesquisa chegasse ao final: juntou toda a documentação necessária para a pesquisa e entregou-me, com a confiança de que eu realizaria a tarefa que todos nós esperávamos e sempre me incentivou com a célebre frase: *termina isso, logo, “Glori”...*

Aos colegas e professores do curso de Doutorado da Faculdade de Educação da UFRJ, que compartilharam comigo essa caminhada.

Aos funcionários estágiários do PPGE/FE/UFRJ, principalmente à Solange Rosa de Araujo, pelo apoio, pela suprema competência e disponibilidade com que sempre me ajudou quando precisei. Durante esses quatro anos, quando eu chegava na Praia Vermelha ela era o *sol* daquela Faculdade de Educação. Adorava vê-la lá, dar um abraço e um beijo gostoso que só ela sabe dar, seguido das conversas e cafézinhos. O que eu mais gostava de ouvir, era ela dizer com o maior desdém: *não faço mais que minha obrigação!* Só quem a conhece, sabe do

que eu estou falando...

Aos Professores Doutores André Malina, Kátia Regina de Souza Lima, Zaquarias Jaegger Gama e Mônica Pereira dos Santos pela disponibilidade de terem aceitado fazer parte de minha banca de defesa.

Aos meus grandes companheiros de caminhada, Bruno Gawryszewski, Paulo Bastos, Francisco Gilson Rodrigues Oliveira, Mariana Reis, Rafaela Sardinha, pelo companheirismo, pela paciência em escutar minhas lamúrias e histórias...

Às minhas amigas do peito, Kênia Miranda, Patrícia Pacheco e Vânia Fernandes, por terem acreditado em mim, não me deixando desistir nos momentos de dificuldade.

Ao Fernando Paiva por todas as colaborações, ajudas, pesquisas, apoios, o meu obrigada.

À duas grandes amigas que me ajudaram muito, de uma forma muito especial, chorando e alegrando-se comigo, ajudando-me a ver como a *Alice, através do espelho*, o caminho de volta: Áurea Vieira e Rita Moura.

Aos meus familiares, em especial à minha prima Aninha Rebola que lá de Manaus, não se esquecia de mim e ajudava-me em tudo o que podia.

Aos meus pais, por todo esforço e investimento na minha formação, pelo incentivo e pelo grande apoio dado.

Ao Paulo, meu querido esposo, que soube discernir esses quatro anos de faltas e ausências dos nossos longos vinte e cinco anos de convívio e de um grande amor (re) construído dia-dia.

Aos meus filhos, *minhas melhores produções*, pela paciência e pelos momentos de descontração proporcionados durante os momentos difíceis. Cada um deles, a sua maneira, contribuiu na finalização deste trabalho: Paulo Cezar acreditando no meu potencial, não me deixou desistir nas horas mais difíceis, Maria Luísa com sua música e seu violão, acalentando-me, quando batia o desânimo nas madrugadas frias e quentes e Pedro Augusto, que com suas cobranças, pedindo-me para terminar logo, fez-me cumprir essa tarefa: o meu fiel companheiro das dificuldades atravessadas.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa de doutorado é compreender o processo de transformação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ) em Instituto Superior do Rio de Janeiro (ISERJ) com a conseqüente criação e implementação do Curso Normal Superior (CNS) em Curso de Pedagogia, no período de 1996 a 2008. A análise pautou-se no Materialismo Histórico, inaugurado por Marx e Engels e, por isso, trata-se de um estudo de caráter descritivo-analítico, de cunho dialético. São categorias desta pesquisa: o capitalismo dependente (FERNANDES, 1968; 1975[1972]; 1975; 1980, 1980 a), a hegemonia (GRAMSCI, 1999, v.1/1932-1933), a concepção marxista de ideologia (MARX, 1977 [1859]; 2000 [1851/1852]; MARX e ENGELS 2007 [1846]) e a de gênero do discurso (BAKHTIN, 1992 [1979]; 1993; 1993 a; 1993 b [1929]; 1993 c). Para compreensão do objeto foram analisados documentos legais, registros institucionais, jornais e revistas e um estudo de cunho empírico (observação e entrevistas). A pesquisa permitiu concluir que a pedagogia instaurada no ISERJ e o extinto CNS/ISERJ se tornaram duas faces de uma mesma moeda. Essa *nova* (velha) formação docente, apesar de parecer trazer alguma mudança histórica, acaba por sublinhar as principais cristalizações do capitalismo e suas constantes reformas, a fim de salvaguardar a ordem. No jogo das forças políticas o *velho* se dissimula em *novo*. Arcaico e moderno se tornam os dois lados de uma sociedade de viés clientelista e de condição dependente. Permanece, então, a mesma realidade: a contenção da luta dos trabalhadores e da transformação social.

PALAVRAS- CHAVE: POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE- CURSO NORMAL SUPERIOR- INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO- PEDAGOGIA-CAPITALISMO DEPENDENTE

ABSTRACT

The aim of this doctoral research is to understand the process of transformation of the Institute of Education of Rio de Janeiro (IERJ) at Superior Institute of Rio de Janeiro (ISERJ) with the subsequent creation and implementation of the Superior Normal Course (CNS) in pedagogy, in the period 1996 to 2008. The analysis was based on Historical Materialism, inaugurated by Marx and Engels and, therefore, it is a study of descriptive-analytical, dialectical nature. The dependent capitalism (FERNANDES, 1968; 1975[1972]; 1975; 1980; 1980 a), the hegemony (GRAMSCI, 1999, v.1/1932- 1933), the Marxist conception of ideology (MARX, 1977 [1859]; 2000 [1851/1852]; MARX and ENGELS 2007 [1846]) and of the gender discourse (BAKHTIN, 1992 [1979]; 1993; 1993 a; 1993 b [1929]; 1993 c) are categories of this research. For the understanding of the object were analyzed legal documents, institutional records, newspapers and magazines and a study of empirical nature (observation and interviews). The research concluded that the established pedagogy at ISERJ and the extinct CNS / ISERJ became two sides of the same coin. This new (old) teacher training, although it seems to bring some historical change, eventually highlight the main crystallization of capitalism and its ongoing reforms in order to safeguard the order. In the game of political forces the old is concealed in the new. Ancient and modern become two sides of an clientelist bias society and dependent status. The same reality, then, remains: the containment of workers' struggle and social transformation.

KEY-WORDS: TEACHER TRAINING POLICY; SUPERIOR NORMAL COURSE; SUPERIOR INSTITUTE OF EDUCATION; PEDAGOGY; DEPENDENT CAPITALISM.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABMES Associação Brasileira de mantenedoras de Ensino Superior
 ABRUC Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
 ADI Ação Direta de Inconstitucionalidade
 ANACEU Associação nacional dos Centros Universitários
 ALERJ Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
 ANDES Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
 ANFOPE Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
 ANPED Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
 ANUP Associação Nacional das Universidades Particulares
 BID Banco Interamericano de Desenvolvimento
 BM Banco Mundial
 C.A. Centro Acadêmico Cecília Meireles/ISERJ
 CAP Colégio de Aplicação
 CCDC Centros Comunitários de Defesa da Cidadania da FAETEC
 CEB Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
 CEDERJ Centro de Ensino a distância do Estado do Rio de Janeiro
 CEE-RJ Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro
 CEDERJ Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro
 CEI Centro de Educação Integral
 CEPAL Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
 CET Centro de Educação Tecnológica
 CES Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação
 CETEP Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante
 CFE Conselho Federal de Educação
 CGP Coordenadoria Geral Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação
 CIEP Centro Integrado de Educação Pública
 CIS Coordenação dos Institutos Superiores da FAETEC
 CLT Consolidação das Leis do Trabalho
 CNE Conselho Nacional de Educação
 CNS Curso Normal Superior
 CNPq Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
 CNTE Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
 COAC Conselho Acadêmico do Ensino Superior do ISERJ
 CONAES Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
 CONED Congresso Nacional de Educação
 CPA Comissão Própria de Avaliação
 CRAAI Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital
 CRUB Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
 CS Centros Sociais da FAETEC
 CTQE Centro Tecnológico de Qualidade da Educação
 CUT Central Única dos Trabalhadores
 DEAM Delegacia Especializadas de Atendimento à Mulher do Estado do Rio de Janeiro
 DESUP Diretoria da Educação Superior da FAETEC
 ENC Exame Nacional de Cursos
 ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
 ETE Escolas Técnicas Estaduais
 FAEP Fundação de Apoio à Escola Pública
 FAETEC Fundação de Apoio à Escola Técnica
 FAPERJ Fundação Carlos Chagas de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro

FE Faculdade de Educação da UFRJ
FHC Fernando Henrique Cardoso
FIES Financiamento Estudantil
FMI Fundo Monetário Internacional
FNEDP Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FORUMDIR Fórum Nacional dos Diretores das Faculdades de Educação Públicas
FUNABEM Fundação Nacional para o Bem-Estar do Menor
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GED Gratificação de Estímulo à Docência
GT Grupo de Trabalho
G7 Grupo dos sete países mais ricos do mundo
IEPIC Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho
IERJ Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro
IES Instituições de Ensino Superior
IESALC Instituto Internacional de Educação Superior na América Latina e Caribe
IFES Instituições Federais de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE Instituto Superior de Educação
IESK Instituto de Educação Sara Kubitscheck
ISEBJI Instituto Superior de Educação de Bom Jesus do Itabapoana
ISEI Instituto Superior de Educação de Itaperuna
ISEPAM Instituto Superior de Educação Prof^o Aldo Muylaert
ISESAP Instituto Superior de Educação de Santo Antônio de Pádua
ISERJ Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro
ISETRI Instituto Superior de Educação de Três Rios
ISEP Instituto Superior de Educação do Pará
IST Instituto Superior de Tecnologia
IUFM Instituts Universitaires de Formation de Maîtres
JECRIM Juizado Especial Criminal
LEME Laboratório de Estudos Marxismo e Educação
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC Ministério da Educação
MP Medida Provisória
MP Ministério Público do Rio de Janeiro
MST Movimento dos Sem-Terra
OCDE Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômicos
OEA Organização dos Estados Americanos
OMC Organização Mundial do Comércio
ONG Organizações Não-Governamentais
ONU Organização das Nações Unidas
OSCIP Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PAIUB Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras
PCB Partido Comunista Brasileiro
PC do B Partido Comunista do Brasil
PDT Partido Democrático Trabalhista
PEE Projeto Especial de Educação dos Governos de Leonel Brizola
PNE Plano Nacional de Educação
PPGE Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRJ

PPP Parceria Público-Privada
PPP Projeto Político Pedagógico do ISERJ
PPS Partido Popular Socialista
ProUni Programa Universidade para Todos
PSB Partido Socialista Brasileiro
PSC Partido Social Cristão
PSDB Partido da Social Democracia Brasileira
PSOL Partido Socialismo e Liberdade
PT Partido dos Trabalhadores
SECT-RJ Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro
SEEDUC-RJ Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINAPES Sistema Nacional de Avaliação e Progresso da Educação Superior
SINDPEFAETEC Sindicato dos Profissionais da FAETEC
STF Supremo Tribunal Federal
TCE Tribunal de Contas do Estado
UDF Universidade do Distrito Federal
UERJ Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UENF Universidade Estadual do Norte Fluminense
UEZO Centro Universitário Estadual da Zona Oeste
UFF Universidade Federal Fluminense
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

	PAG.
Siglas e abreviaturas.....	21
Introdução Geral.....	26
• A opção pelo objeto de pesquisa.....	26
<i>A relevância dessa pesquisa.....</i>	<i>36</i>
• Os objetivos e a elaboração das hipóteses de trabalho.....	37
• Hipótese de trabalho.....	38
• O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa.....	40
<i>O Capitalismo Dependente.....</i>	<i>42</i>
<i>Linguagem/Gênero do Discurso/Ideologia.....</i>	<i>46</i>
<i>Hegemonia/ Cultura/ Intelectuais.....</i>	<i>57</i>
<i>A abordagem do objeto: os instrumentos de investigação.....</i>	<i>63</i>
<i>Os limites da pesquisa.....</i>	<i>73</i>
CAPÍTULO I- A Institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e dos seus Cursos Superiores: A LDB e a Legislação Complementar no Âmbito Federal.....	78
1.1. A condição capitalista dependente da sociedade e da educação brasileira na contemporaneidade.....	78
1.2. As reformas educacionais nos anos 90 e os organismos internacionais.....	86
1.3. Os Institutos Superiores de Educação-ISEs e seus cursos superiores.....	125
1.3.1. As DCNs para o curso de Pedagogia (2005-2006).....	154
CAPÍTULO II- A Criação do ISERJ e de seus Cursos Superiores a partir da Legislação em Âmbito Estadual.....	173
2.1. A criação e implantação da FAETEC: a combinação entre o assistencialismo e o ensino profissionalizante.....	174
2.1.1. A criação dos Institutos Superiores de Educação da FAETEC.....	202
2.2. A criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior: a tradição como farsa	224
2.2.1. Antecedentes históricos e políticos.....	225
2.2.2. O CNS/ISERJ: a tradição como hegemonia da repetição da história.....	239
CAPÍTULO III- A Tentativa da Implementação do Ensino Superior no ISERJ: do CNS/ISERJ até a sua Adequação em Curso de Pedagogia.....	282

3.1. O contexto do CNS/ISERJ: da sua implementação à sua extinção, com a sua adequação em Curso de Pedagogia.....	285
3.1.1. O contexto do CNS/ISERJ: os alunos e seus embates políticos e ideológicos.....	341
3.1.2 - O processo de adequação do CNS em Pedagogia no ISERJ: a tentativa da construção de uma outra hegemonia.....	366
3.2- Atos do CEE-RJ.....	395
3.3- Atos da ALERJ.....	408
Considerações Finais.....	425
Fontes e Referências Bibliográficas.....	434
Anexos.....	482

INTRODUÇÃO GERAL

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal (...). Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou (...) da vida política. Uma inscrição, como toda enunciação monológica, é produzida para ser compreendida, (...) no contexto do processo ideológico do qual ela é parte integrante. (BAKHTIN, 1992, p.143).

O objetivo desta pesquisa de doutoramento desenvolvida no PPGE/FE/UFRJ, no período de 2007 até 2011, foi o de compreender o processo de transformação do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ, anteriormente ligado à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro-SEEDUC-RJ) em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ), pertencente à rede da *Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro* (FAETEC), vinculada à *Secretaria de Ciência e Tecnologia* (SECT-RJ), do Governo do Estado do Rio de Janeiro. O foco da pesquisa incide sobre a criação e a implementação do Curso Normal Superior (CNS) a partir do advento da nova LDB (Lei Nº 9394/1996) e a sua adequação em Curso de Pedagogia com a homologação das novas *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (Parecer CNE/CP Nº5/2005 e Resolução CNE/CP Nº1/2006) no período entre 1996 a 2008.²

Com o ISERJ foi instituído um Curso Normal Superior (CNS) nessa instituição, modalidade possibilitada pela “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional”-LDB (Lei Nº 9394/1996- Quadro 1- ANEXO 1) que, conforme esta tese procurou sustentar, fracassou enquanto tal, tendo que ser adequado em Curso de Pedagogia, processo que ocorreu no contexto da instituição das novas “Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia” (a partir do Parecer CNE/CP Nº5/2005 e da Resolução CNE/CP Nº1/2006- Quadro 2- ANEXO 2).

O *Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro* (IERJ) esteve ligado até o ano de 1997 à SEEDUC-RJ, entretanto, a partir do Decreto Nº 23482/1997 (Quadro 4- ANEXO 4) passou a fazer parte da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (SECT-RJ) e, no ano seguinte, transformou-se no *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ), através do Decreto Nº 24.338/1998 (Quadro 4- ANEXO 4). Com essas mudanças a instituição passou a estar ligada a uma mantenedora denominada *Fundação de*

² A legislação pesquisada nessa tese ficou estruturada em *Quadros Analíticos*, nos quais realizei um resumo das principais determinações e a data de promulgação da mesma. Por isso, ao citar qualquer lei, norma, portaria, despacho, parecer, deliberação, dentre outros; tanto federal, quanto estadual faço referência a esses quadros que podem ser consultados nos anexos dessa tese.

Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro/FAETEC, vinculada à SECT-RJ, perdendo, com isso sua autonomia acadêmica.

Essa introdução foi estruturada em quatro partes. Inicialmente, exponho as motivações da pesquisa, indicando elementos que compõem a sua problemática e apresentando a relevância desse estudo. Em seguida, exponho os objetivos e as hipóteses de trabalho dessa investigação. Apresento, então, a hipótese central que estruturou essa tese e o seu arcabouço teórico-metodológico, descrevendo os instrumentos e os limites dessa pesquisa.

- **A opção pelo objeto de pesquisa**

Para decepar a cabeça da Medusa sem se deixar petrificar, Perseu se sustenta sobre o que há demais leve: as nuvens e o vento; e dirige o olhar para aquilo que só pode se revelar por uma visão indireta, por uma imagem capturada no espelho (CALVINO, 1990).

Talvez a melhor maneira de avançar sobre a problemática na qual estamos imersos, é atravessar a neblina, encará-la e tentar desvendá-la. Essa metáfora explica um pouco da minha opção, durante esta pesquisa desenvolvida, a partir do ano de 2007, no Doutorado em Educação na UFRJ, e pela minha inserção como docente-pesquisadora no ISERJ, através do concurso público realizado para o ensino superior da FAETEC, no final de 2004, com posse em 16 de agosto de 2005. Isso porque, desde que adentrei naquele espaço de formação de professores- o “fanal Instituto de Educação”³ -, ele se tornou, para mim, campo de pesquisa e de estudo. Instaurou-se uma “relação de alteridade que emergiu de uma diferença de lugar na construção do saber. O outro se tornou estrangeiro pelo simples fato da minha pretensão em estudá-lo” (AMORIM, 2001, p.31).

O que me parecia tão *familiar*, ao mesmo tempo, tornou-se *muito estranho*, pois, apesar de o meio de formação ao qual eu estive ligada, durante a minha vida profissional, sempre ter sido a formação de professores e atuação docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil, aconteceu uma delimitação de “tempo/espaço” (BAKHTIN, 1992) demarcada por conflitos, dissensos, divergências e contradições que demarcaram toda a pesquisa: a diferença entre mim, pesquisadora, e meus interlocutores (professores, alunos e funcionários do CNS/ISERJ).

Como LOPES (2003; 2006) e outros pesquisadores ligados à área educacional e intelectuais como Cecília Meireles, eu também, estive “vestida de azul e branco/Trazendo um sorriso franco/No rostinho encantador” (LACERDA, Benedito e NASSER, David, 2001/

³ Cf. CAMPOS, França e BRANDÃO, José Vieira. **Hino do Instituto de Educação do Rio de Janeiro** (s.d). <http://institutededucacao.blogspot.com/2006/08/hino-do-instituto-de-educacao-em-midi.html>. Acesso 02 de junho de 2009.

1949)⁴, com sapatos de boneca, saia pregueada batida na parte superior do joelho, blusa com emblema do Estado do Rio de Janeiro (anteriormente, Estado da Guanabara), abotoaduras e gravata borboleta. Foi com o mesmo orgulho ufanista e romantizado pelos ideais da adolescência, descritos por LOPES (2003; 2006), que vesti o mesmo uniforme (ANEXO 22) para cursar o Curso Normal Médio, no período entre 1982 a 1984, e o antigo Curso Adicional em 1985, em uma instituição de formação de professores, também, emblemática na sua história e tradição, no subúrbio carioca: a antiga Escola Normal Carmela Dutra, atual Colégio Estadual Carmela Dutra⁵, desfilando em formaturas, festas cívicas e entoando o hino do colégio (ANEXO 10).

Vestida de *Anos Dourados*, em plenos anos 80, pela experiência, minha consciência foi produzida para o ideário da *tradição* e da *ordem* (MARX e ENGELS, 2007/1846). Essas palavras foram deixando de ser “palavras de outrem” para se tornarem “palavras minhas” (BAKHTIN, 1992), através dos hinos e aclamações messiânicas cantadas, como a música “Avante Normalista”⁶, conhecidas por todos os alunos que passaram por uma escola de Formação de Professores da Rede Pública Estadual. Ainda, hoje, entoado, em bravos brados:

A marchar com galhardia/Entoando uma vibrante canção/Irradiamos alegria/
Que se inflama em nosso coração/Cultivando a inteligência/Só buscamos bons
livros e revistas/Passo firme na cadência, vamos sorridentes/Avante, normalistas.
/Com laços de amizade/As Escolas Normais serão bem unidas/O uniforme azul-
branco suas honras e glórias/Sempre defendidas, merecidas⁷.

Muitos educadores, como eu e LOPES (2003; 2006), apesar de não termos vivenciado os *anos dourados* da formação docente e seus Institutos e Escolas Normais, continuaram a descrever essas instituições de formação, principalmente, o ISERJ, como o *locus da excelência* na formação docente (ACCÁCIO 1993; BALASSIANO, 2005; CARVALHO, 2005; 2006; 2007; LOPES, 2003; 2006; SANTOS 2006; VIDAL, 1995; 2001). Em particular, o ISERJ, foi, comumente, registrado como o “ ‘lugar de memória’ privilegiado da reconstrução educacional no Brasil” (LOPES, 2006, p.34), o “documento-monumento” da tradição na formação docente (BRANDÃO, 1999; LOPES, 2003; 2006).

⁴ Cf. NASSER, David e LACERDA, Benedito . **Normalista**. Disco de Nelson Gonçalves- Trilha Sonora do Filme.Gravado pela SONY / RCA. 2001 [1949]. In: <http://www.radio.uol.com.br/#/musica/nelson-goncalves/normalista/182938?action=search>. Acesso em 16 de junho de 2011.

⁵ RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação. Colégio Estadual Carmela Dutra. In: <http://colegiocarmeladutra.blogspot.com/>. Acesso de 20 de junho de 2011.

⁶ COSTA, Olintina. **Avante Normalista**. Sítio virtual de ex- alunos da Escola Normal Carmela Dutra. <http://www.carmeladutra.com.br/>. Acesso em 16 de junho de 2011.

⁷ Ibid.

Um exemplo enfático é a descrição de LOPES (2006) em sua pesquisa sobre a sua volta ao ISERJ como docente, já que, anteriormente, tinha sido aluna da instituição, demonstrando no presente a mesma consciência construída em um passado remoto:

(...) Fiquei perplexa ao observar a formação dos estudantes no pátio com seus uniformes tradicionais, e mais ainda com a entrada do pelotão da bandeira, ostentando tanta importância e orgulho. Aparentemente, muito pouco havia mudado. (...)

Os primeiros acordes do hino da escola (...) remeteram-me de vez para o passado. Não sabia em que fresta da minha memória ele ficara guardado durante todos aqueles anos, mas o fato é que os versos brotaram inteiros, de uma só vez. Cantei com tal entusiasmo que atraí olhares de alguns colegas, percebendo então que estávamos tomados pela mesma emoção. (LOPES, 2006, p.22)

Também, VIDAL (2001), em seu livro⁸, explorou o rico universo simbólico do “Instituto do Rio de Janeiro” na primeira metade do século XX, descrevendo a grandiosidade que fora sonhado, pretendido para aquele espaço e materializado no projeto arquitetônico e infraestrutura inicial, como a biblioteca e os laboratórios montados na época. Do mesmo modo, ACCÁCIO (1993; 2008) descreveu detalhadamente “o caráter monumental” do prédio do “Instituto de Educação do Rio de Janeiro”, atual ISERJ/FAETEC/SECT-RJ e de como essa “construção neoclássica” representou os anseios de uma classe social em expansão, designada pela autora como classe média, no Rio de Janeiro, a partir do desenvolvimento do Estado burguês no Brasil⁹. Pensado por Fernando de Azevedo durante o período em que ocupou a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930), a construção desse prédio objetivou

(...) **construir um edifício que tivesse a verdadeira majestade para a instalação da Antiga Escola Normal** (...). Dessa forma, a construção do edifício representa um movimento claro e concreto no sentido da preocupação dos reformadores com a melhoria da formação do professor. **Simboliza, na grandiosidade das linhas e espaços, o quanto se pretendia, ou se esperava, dessa melhoria.**

(...) **A construção de um palácio**, especialmente num momento de dificuldades financeiras oriundas da Depressão Econômica Mundial 1929-1933 (...), arrosta a crítica e a polêmica e marca o peso que se deseja dar o espaço escolar. Caracteriza a intenção de criar novos sentimentos diante da escola (...) [grifo meu] (ACCÁCIO, 1993, p.74-78).

Outra pesquisa que ressaltou o significado histórico que revestiu o ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, o seu imponente prédio e a tradição que daí decorre é a de BALASSIANO (2005). Através de entrevistas realizadas com dez professoras da Rede Municipal do Rio de Janeiro que concluíram o curso de formação de professores ministrado nessa instituição, no período anterior à LDB/96 (Quadro 1- ANEXO 1) na instituição, o curso

⁸ Originado de sua tese de doutorado em educação. Cf. VIDAL, D.G . **O exercício disciplinado do olhar:** livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo, Departamento de Educação, 1995.

⁹ Para isso, retoma a discussão de Estado Burguês Brasileiro desenvolvida por IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil.** 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

normal médio, evidencia no discurso desses docentes o caráter de distinção e privilégio materializadas no prédio (ANEXO 22), no uniforme (ANEXOS 21 e 22) e na tradição (ANEXOS 20 e 30). Nas palavras da autora,

(...) o Instituto guarda em sua história todo um simbolismo de uma época áurea (...). Assim, mesmo tendo a qualificação de formação no IERJ se transformado, a partir da LDBEN 5.692/71, em Habilitação para o Magistério, ela ainda é expressa pelas professoras, ex-alunas, como [o antigo] curso normal do IERJ. Nas narrativas que apontam a escolha da instituição, estas são marcadas por falas firmes, por vezes emocionadas, outras distanciadas, cujos relatos nos aproximam de uma memória coletiva de um tempo que se chama de Anos Dourados do IERJ, pelo visto ainda presente nas formulações de ex-alunas e familiares. (Ibid., p.64-69)

Também, LOPES (2006) descreveu, em um tom ufanista, o seguinte:

Há [mais de] sete décadas fazendo parte da paisagem e da memória coletiva (Le Goff, 1996, p.7) da cidade, essa construção seduz e povoa o imaginário não só de ex-alunos e professores, mas de uma significativa parcela da população carioca de gerações mais antigas, trazendo à lembrança um momento mágico de nosso passado, identificado com o que se convencionou chamar de “anos dourados” (LOPES, 2006, p.20).

Meu empenho inicial como docente-pesquisador foi o de compreender a contradição existente entre o simbolismo que envolvia toda a instituição e seu ideário de *excelência* da educação e de *ordem* descrito e rememorado representado pela mídia em músicas, seriados e filmes¹⁰(ANEXO 14), em textos jornalísticos (ANEXO 20)¹¹, nos discursos políticos (conforme analisado nos capítulos 2 e 3 dessa tese) e em textos acadêmicos, como os de LOPES (2003; 2006), CARVALHO (2005; 2006; 2007) e SANTOS (2006), dentre outros; e a decadência e a falta de conservação, do suntuoso prédio da Rua Mariz e Barros, na Tijuca, Rio de Janeiro-RJ, concomitante, com a realidade vivida como docente do CNS/ISERJ em uma situação da precarização do ensino superior naquele contexto.

As principais questões que permaneciam desde a minha entrada como docente no ISERJ era o porquê da permanência de alunos no CNS/ISERJ até a sua conclusão em condições precárias e sem a certificação devida e dos motivos da continuidade do CNS/ISERJ pelo Governo do Estado do Rio do Janeiro, apesar dos altos índices de evasão e das condições precárias para o ensino superior materializadas, principalmente, pela falta de diretrizes teórico-práticas e de condições básicas para a implantação dos cursos e da pesquisa como adaptações inadequadas de espaços físicos, falta de mobiliários e equipamentos necessários

¹⁰ Como os seguintes: NASSER, David e LACERDA, Benedito. **Normalista**. Disco de Nelson Gonçalves-Trilha Sonora do Filme.Gravado pela SONY / RCA. 2001 [1949]. In: <http://www.radio.uol.com.br/#/musica/nelson-goncalves/normalista/182938?action=search>. Acesso em 16 de junho de 2011. TALMA, Roberto (produtor). **Anos Dourados-seriado**. Rede Globo Produções, 1986.

¹¹ Cf. MEDINA, Alessandra. **Adeus, normalistas**: a UERJ passa a administrar curso de formação de professores e põe fim a 128 anos de história do Instituto de Educação. Revista VEJA RIO, em 10 de setembro de 2008, p.20-21. JORNAL EXTRA, em 27 de novembro de 2009. **Celebração Ex-Alunas Normalistas de 1959**. In: <http://iserj.net/>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

para a instalação dos cursos; sobreposição de disciplinas no currículo do curso, a não efetuação de um Plano de Cargos e Salários específico voltado para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ, além da regularização do seu corpo docente inicial, que não realizou concurso público para esse nível de ensino. Eram professores da Educação Básica e Ensino Médio, que foram içados para desvio de função no ensino superior do ISERJ.

Novamente, a resposta parecia vir do ideário da *tradição* e da manutenção da *ordem* construído naquela instituição, em que *estudou a mãe do Governador Sérgio Cabral* e intelectuais como Cecília Meireles, dentre outros. Essa estratégia persuasiva foi sempre recorrente na história da instituição. VILLANOVA (2008), ao analisar trechos escritos por normalistas do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IE) na década de 1940/1950 em uma publicação realizada pelas alunas, intitulada *Normalista* ratifica o uso de um discurso moral, em um viés quase religioso. Nessa publicação realizada pelas alunas apareceram trechos como:

A você coleguinha que, durante os anos anteriores ao seu ingresso nesse educandário, seguia com os olhos admirados as normalistas que se cruzavam nas ruas, achando que ficaria muito bem dentro daquele uniforme (...) Você venceu. (...) Se no final consegui usar o nosso uniforme com a “lagartixa” no pulso foi porque estudou, mereceu, portanto, a recompensa suprema: tornar-se aluna do Instituto! (...)

O magistério é um sacerdócio; é retirar das trevas do analfabetismo os homens de amanhã, formando-lhes o caráter, influenciando no que eles possam ser mais tarde. Ser professora é sacrificar-se em prol da infância; é ter nas mãos o destino da Pátria, é instruir, é educar. (...) Deus, Pátria, Família e escola, sendo esta, na real acepção do conceito, uma família ampliada. O Instituto de educação, uma pequena Pátria, há de ser, se Deus quiser, uma harmonia instintiva de vontades, uma desmedida permuta de abnegações, um tecido vivente de almas entrelaçadas. (NORMALISTA, 1948, p.3-10 apud VILLANOVA, 2008, p.67-74)

Todavia, MARTINS (1996), ao descrever a instituição, em sua tese de doutorado, intitulada, não por acaso, “**Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto de Educação do Rio de Janeiro**” [grifo meu] destacou o seguinte:

Uma sensação de desalento e abandono nos envolve ao entrar no pátio interno do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Parecia que um tufão tinha adentrado aquele prédio imponente. Lixo espalhado pelo pátio, onde se erguia triste, desolado, sem qualquer filete d’água, o chafariz. Os beirais que circundavam o pátio interno estavam quebrados e alguns andaimes vazios acoplados às paredes do pátio pareciam esqueletos que se erguiam para o nada. Nas salas de aula, várias carteiras quebradas e os quadros de giz mal conservados. Era uma imagem desoladora. (Diário de campo, de 09 de abril de 1996 apud MARTINS, 1996, p. 181)

Passados mais de dez anos, a descrição da autora continuou atualizada. Esse contexto foi o mesmo encontrado por mim ao adentrar no ISERJ pela primeira vez em agosto de 2005 e o que vi, quando estive lá pela última vez, coincidentemente, em 09 de abril de 2010. Foi a

constatação da permanência da *tradição* da instituição em mecanismos que envolvem ritos, uniformes (ANEXOS 21 e 22) e logotipos tradicionais (ANEXOS 11, 12 e 18), ao longo do tempo, contrastando com a evidente degradação da instituição- problemas de infraestrutura e a oferta de uma formação de professores em nível superior precarizada, baseada na desvinculação entre ensino, pesquisa e extensão, com a supremacia da primeira, admitindo-se, assim, uma formação de professores em nível superior com baixo custo, em espaço não-universitário, (KUENZER 1998, 1999; SCHEIBE 2002; FREITAS 2003), vinculada a uma instituição de ensino técnico-profissionalizante em todos os níveis até o ensino superior.

Assim, o campo de pesquisa escolhido - *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e o seu ensino superior tornou-se a materialização da problemática da formação enfrentada no Brasil por meio das reformas no ensino superior e da instauração de várias modalidades (a distância, em curto tempo, tecnólogos, dentre outros) e no Estado do Rio de Janeiro com a instituição dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e dos Institutos Superiores de Tecnologia (ISTs) e de seus cursos superiores, realizada pela FAETEC/SECT-RJ, principalmente, no interior fluminense. Devido ao seu simbolismo e relevância histórica, esse processo se fez mais emblemático e problemático no ISERJ. (ACCÁCIO 1993; BALASSIANO, 2005; CARVALHO, 2005; 2006; 2007; CARVALHO, 2006 a, LOPES, 2003; 2006; SANTOS 2006; VIDAL, 1995; 2001)

Todavia, com a promulgação das novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNs- Pedagogia” (Parecer CNE/CP N°5/2005 e Resolução CNE/CP N° 1/2006- Quadro 2- ANEXO 2), foi possível pensar em um *outro* curso superior para o ISERJ. Isso porque, foram extintos os cursos normais superiores, prevendo, na transição para o novo modelo do curso de Pedagogia a adaptação desses cursos e respectivos projetos pedagógicos (antigos Cursos de Pedagogia e Curso Normal Superior no novo Curso de Pedagogia), com o prazo de um ano, a partir da publicação da resolução do Conselho Nacional de Educação- CNE (até maio de 2007).

Com as novas “Diretrizes” (Parecer CNE/CP N°5/2005 e Resolução CNE/CP N° 1/2006- Quadro 2- ANEXO 2), o Curso de Pedagogia passou, então, a destinar-se à formação de professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental, para o ensino no Normal Médio e a outras áreas escolares e extra-escolares (apoio escolar, atividades de organização e gestão educacional, dentre outras). Apesar das críticas nas organizações sindicais e acadêmicas (como FORUMDIR, ANDES, ANPED, dentre outros a serem explanadas nesta tese) no que diz respeito à precarização e à flexibilização do trabalho docente, as novas DCNs para o curso de Pedagogia ecoaram para os alunos e professores

concursados para o ensino superior do CNS/ISERJ como uma saída, ainda que precária, para o maior problema enfrentado pelo curso e sua instituição: a não certificação de seus alunos no tempo devido.

Desse modo, o objeto desta pesquisa envolveu o processo de criação e de implantação do ISERJ/, do seu Curso Normal Superior (CNS) e a sua extinção, com a sua adequação curricular Curso em Pedagogia, a partir da promulgação da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDB-Lei Nº 9394/96- Quadro 1/ ANEXO 1), da legislação complementar federal e estadual; dos Pareceres do CNE e do CEE-RJ e novas “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia” (Parecer CNE/CP Nº5/2005 e Resolução CNE/CP Nº 1/2006- Quadro 2- ANEXO 2), no período entre 1996 a 2008.

Esse período de tempo foi escolhido (entre 1996 a 2008) por abranger a promulgação da LDB de 1996 (Lei Nº 9394/1996-Quadro 1-ANEXO 1) e a consequente possibilidade de institucionalização do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e de seu Curso Normal Superior (CNS), além de outras demandas advindas dessa lei como o *Curso de Complementação Pedagógica* até determinação do fim do CNS/ISERJ com a Deliberação CEE-RJ Nº 309/07(Quadro 5- ANEXO 5), que extinguiu todos os Cursos Normais Superiores do Estado do Rio de Janeiro e determinou a imediata transformação dos mesmos em Pedagogia. Em consequência, a FAETEC estabeleceu a transformação de todos os seus Cursos Normais Superiores em Pedagogia ou a sua extinção¹² em 2007, como uma saída emergencial aos problemas estabelecidos nos ISEs/FAETEC (analisados nos capítulos 2 e 3 desta tese), além do Parecer CEE-RJ Nº 21/2008 (Quadro 5- ANEXO 5) que ratificou a extinção do CNS/ISERJ, somente reconhecendo, “com a finalidade de diplomação dos alunos nele matriculados até a presente data, o Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro- ISERJ”. (RIO DE JANEIRO, 2008, s.p)

Como analisado no primeiro capítulo desta tese, nos anos 90, com a finalidade da recomposição da taxa de lucro do capitalismo, a partir da acentuada queda nos anos 1970, o capital intensificou a sua mundialização, agravando o ímpeto do capital de expropriação e da exploração dos países capitalistas dependentes, como o Brasil. Os países centrais e suas corporações, representados por organismos internacionais, como o BM, OCDE e o FMI e, no caso específico da educação, além do BM, de modo coadjuvante, pela UNESCO buscaram forjar um consenso, sem consentimento, de que os países ditos em desenvolvimento teriam de

¹² Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC. OFÍCIO FAETEC/DESUP Nº 09, de 30 de janeiro de 2007. Ibid . Ibidem. CI FAETEC/DESUP Nº 094, de 16 de abril de 2007.

promover corajosas reformas na área educacional inscritas em reformas neoliberais dos Estados. Uma das principais argumentações da UNESCO foi a seguinte:

A troca de uma pequena parcela da dívida por investimentos em educação aumenta a capacidade do país devedor em honrar o restante da dívida no longo-prazo. A lógica por trás desta afirmação é a seguinte: pesquisas empíricas nas ciências econômicas já demonstraram há muito tempo que o nível de educação (anos de escolaridade + qualidade do ensino) representa, no longo-prazo, um fator central para a determinação da taxa de crescimento econômico (...) Ademais, a melhoria educacional implica em um processo de crescimento baseado no aumento da produtividade interna, o que aumenta a capacidade nacional de realizar superávits comerciais, melhorando o perfil das contas públicas (UNESCO, 2003, s.p.).

Como explica LIMA (2006 a), a defesa da conversão da dívida externa por investimentos em educação está baseada em dois elementos principais:

a necessidade de que os países devedores, segundo a concepção dos organismos internacionais, assumam, ainda que parcialmente, o pagamento das dívidas e uma concepção de educação nos marcos, tanto da produtividade econômica, como da coesão ou pacto social em torno do projeto burguês de sociabilidade. (LIMA 2006 a, p. 10-11)

Era necessário, então, um Estado facilitador da interferência do capital na organização da cultura e da educação dos países periféricos, como forma de assegurar a hegemonia dominante no contexto de crise de legitimidade do neoliberalismo de primeira geração, que ameaçava a governabilidade do padrão de acumulação instaurado nos países periféricos. Com isso, não se alterou a subordinação da burguesia local a essas exigências, visando à ampliação constante de seus privilégios econômicos, socioculturais e políticos, perpetuadas por mecanismos de coerção e persuasão, necessários à ordem social competitiva e à dominação econômica (interna e externa) e de exploração do trabalho. (FERNANDES, 1975 a)

Ainda, no capítulo 1, busquei compreender a problemática que envolveu, a formação docente no período estudado (1996 a 2008) e as consequentes reformas educacionais estavam “fora das instituições e (...) dentro da sociedade”. [Isso porque,] “(...) [eram] problemas que dizi[am] respeito à dominação imperialista, à hegemonia burguesa (...)” (FERNANDES, 1989, p.119). Assim, as políticas e as estratégias para o ensino superior e de formação docente dos anos 90 foram articuladas, a partir da necessidade da reestruturação neoliberal e, em particular, em novos marcos da educação pública, tidos como desejáveis pelo capital, a partir das determinações dos organismos internacionais (como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO, dentre outros).

Foram realizadas várias reformas educacionais, dentre elas, as ligadas ao financiamento, à gestão da educação e aos convênios com fundações de apoio e com empresas da iniciativa privada, visando a uma privatização do espaço educativo público. Em

decorrência disso, as instituições de educação pública passaram a ser exigidas, a partir de processos avaliativos em todo o território nacional e em todos os níveis de ensino, em uma tentativa de estabelecer um *ranking* das instituições públicas a serem financiadas ou facilitadas por convênios e parcerias com a iniciativa privada e com o chamado *Terceiro Setor* (ONGs, OSCIPs¹³). (FREITAS, 1999; MELO, 1999; LUCAS e LEHER 2001; SHIROMA & EVANGELISTA 2003, 2004; LIMA, 2005; AGUIAR et al, 2006; OLIVEIRA, 2008).

Esse contexto me permitiu situar o problema em outros termos: compreender a formação docente em um contexto de “mudança do padrão de dependência” (FERNANDES, 1989) pelo aprofundamento do capitalismo dependente (FERNANDES, 1968; 1975; 1975 a) examinando as novas conformações institucionais propiciadas pela *nova LDB* (Quadro 1- ANEXO 1), entre as quais teve destaque o Curso Normal Superior (CNS), e as contradições engendradas pela prática da formação aligeirada desse curso. Foi, nesses termos, que desenvolvi as análises e reflexões no primeiro capítulo.

No âmbito do Estado do Rio de Janeiro, a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) da FAETEC/SECT-RJ e de seus cursos normais Superiores (CNS) ocorreu sem a devida participação da comunidade acadêmica e dos profissionais em educação do Rio de Janeiro nas reflexões decorrentes da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), já que foram todos criados por decretos do Governo do Estado do Rio de Janeiro da época como os Governos de Marcelo Allencar, de Anthony Garotinho e de Rosinha Garotinho. A rápida implementação de forma precária e desorganizada, trouxe inúmeros problemas para essas instituições e seus cursos, discutidos nos capítulos 2 e 3 deste estudo.

Em decorrência dessa problemática, desde a primeira turma do CNS/ISERJ, formada em 1999, até o ano de 2008, não tinha ocorrido a expedição de diplomas para os alunos concluintes. Depois de vinte e quatro anos de trabalho dedicados à educação como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal e Federal, dos Cursos

¹³ A OSCIP é uma sigla que significa “Organização da Sociedade Civil de Interesse Público” e a ONG é uma “Organização Não Governamental”. Esses termos foram qualificações decorrentes da Lei 9.790 de 23/03/99, também conhecida como *Lei do Terceiro Setor*. Foi essa lei que oficializou as organizações não governamentais, realizando o reconhecimento legal e oficial, principalmente no que diz respeito à transparência administrativa e financeira que a legislação exigiu. Normalmente, essas organizações exercem alguma função pública, isto é, embora não pertençam ao Estado, ofertam serviços sociais, geralmente de caráter assistencial, que atendem a um conjunto da sociedade maior que, apenas, os fundadores e/ou administradores da organização. Assim, a esfera de sua atuação é a esfera pública, embora não estatal. É importante mencionar também, que nem todas as ONGs têm uma função pública direcionada a promoção do bem-estar social (educacionais, de tratamento médico, assistencial, científicas, culturais, dentre outros) e que apresentam diferentes graus de institucionalização. Existem ONGs cuja função é única e exclusivamente atender aos interesses do seu grupo fundador e/ou administrador, como alguns sindicatos, as cooperativas, as associações de seguro mútuo, dentre outros. Ultimamente, as OSCIPs e as ONGs estão sendo compreendidas como sinônimos. Essa discussão entre público, privado e público não-estatal é discorrida no capítulo 2, ao tratar das características das Fundações.

de Licenciatura e Pedagogia nas Universidades Públicas brasileiras e, mais recentemente, no período entre 2005 até 2009, como integrante do primeiro quadro de professores concursados para o ensino superior da Rede FAETEC/RJ no ISERJ, ao passar a fazer parte do corpo docente ISERJ, deparei-me com esse contexto. Ineri-me, então, em diferentes formas de atuações acadêmicas e políticas como docente-pesquisadora no ISERJ a fim de contribuir para a instauração do ensino superior naquela instituição. Dentre elas, destaco a formação e integração do “Laboratório de Estudos Marxismo e Educação”¹⁴ (LEME/FAETEC/SECT-RJ), constituído por um grupo de oito professores concursados para o ensino superior da FAETEC, que buscou, através de lutas políticas e estudos, melhores condições de trabalho e de formação, o fortalecimento do campo crítico e comprometido com a educação pública nos “aparelhos de hegemonia” (GRAMSCI, v.2, 2007). As consequências dessas lutas e embates políticos são descritas, ao longo desta tese, principalmente no capítulo 3.

Outro ponto relevante a destacar é de como, desde a sua institucionalização, o *Instituto de Educação*- atual ISERJ- e sua formação docente apareceram ligados às relações de *clientelismo*, no qual ocorreu um processo de dependência e de acordos políticos em diversos âmbitos do aparato governamental, notadamente, do Executivo e do Legislativo estadual, envolvendo o uso de sua máquina do Estado e os seus aspectos jurídicos e legais, em troca de favores, serviços ou mesmo empregos, como os descritos, principalmente, no capítulo 3.

A relevância dessa pesquisa

A relevância do estudo da formação docente oferecida no ISERJ e no curso investigado CNS/ISERJ, justificou-se pela possibilidade de investigação das políticas públicas educacionais implementadas a partir da década de 1990, que buscaram uma reforma do ensino, baseada na elevação dos índices de ensino, em atendimento às proposições dos organismos internacionais recontextualizadas pelas frações burguesas locais no contexto do capitalismo dependente (FERNANDES, 1975 a). O estudo defende que as mudanças na formação docente estão indissolúvelmente relacionadas com as novas exigências do mundo

¹⁴ Tal laboratório foi financiado pela FAPERJ no biênio 2008-2009. Foi composto originalmente por professores-pesquisadores do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ e de professores-colaboradores de outras instituições como: UERJ e UFF. O LEME/FAETEC/SECT-RJ foi formado a partir das discussões iniciadas pelo GURI/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ “*Grupo de Pesquisa Relações Interculturais na Formação de Professores*” em 2006, constituído pelo mesmo grupo de professores concursados para o Ensino Superior da FAETEC, que compunha o LEME/FAETEC/SECT-RJ. A proposta de trabalho visou, através de uma orientação teórico-metodológico de cunho marxista, a problematização das relações entre as produções econômicas/sociais e a Educação. De fato, constituímos-nos em um grupo de professores, que buscou, através de lutas políticas e estudos, melhores condições de trabalho e de formação no Ensino Superior do ISERJ.

do trabalho, como a necessidade de uma multiformação do trabalhador. Em outras palavras, a flexibilização das relações de trabalho, conforme discuto no capítulo 1.

Assim, como analiso nos capítulos 2 e 3, o processo da criação e implementação do CNS/ISERJ e sua adequação em Curso de Pedagogia como parte do projeto de mudança do padrão de dependência capitalista, baseado na expropriação do conhecimento, em um projeto de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) na formação docente, que foi construído por uma ideologia, modelada na *tradição* da formação de professores e de suas *instituições de excelência*, como o ISERJ e sua história.

A ordem, a tradição, os ritos e as normas estiveram sempre presentes na história na *memória* (LOPES, 2006) de alunos e professores que passaram por aquela instituição. Entretanto, como alerta MARX (2000/1851-1852, p. 15), “(...) todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes (...) a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa.” Nesse sentido, a farsa se manteve, pois foi necessária para a manutenção da ordem vigente e para a contenção das lutas dos trabalhadores, que acabaram por cair no imbróglio de uma possível “empregabilidade” e de alguma melhoria na condição de vida aviltante a que nos impõe a condição de dependência capitalista. Daí a relevância deste estudo no “micromundo” (BAKHTIN, 1992) do CNS/ISERJ.

- **Os objetivos e a elaboração das hipóteses de trabalho**

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de compreender o processo de transformação do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ, anteriormente ligado à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro-SEEDUC-RJ) em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ), pertencente à *Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro* (FAETEC), vinculada à *Secretaria de Ciência e Tecnologia* (SECT-RJ), do Governo do Estado do Rio de Janeiro. O foco da pesquisa incidiu sobre a criação e a implementação do Curso Normal Superior (CNS), a partir do advento da nova LDB (Lei N° 9394/1996-Quadro 1/ ANEXO 1) e a sua adequação em Curso de Pedagogia com a homologação das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N°5/2005 e a Resolução CNE/CP N°1/2006) no período entre 1996 a 2008. São objetivos específicos dessa pesquisa:

- i) Compreender as políticas educacionais nos níveis Federal e do Estado do Rio de Janeiro, no período entre 1996 e 2008, e os processos de ressignificação dessas políticas na legislação decorrente, particularizando a formação de professores e

- considerando os nexos com as relações sócio-econômicas presentes na configuração do padrão de acumulação do capital atual.
- ii) Compreender os processos de expropriação cultural e educacional na formação docente baseada nos modelos investigados- os Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior e o atual Curso de Pedagogia, a partir da LDB/96, das novas DCNs para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N°5/2005 e Resolução CNE/CP N°1/2006) e da legislação complementar federal e estadual.
 - iii) Analisar as práticas e relações sociais instituídas no CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ que são operadas e colocadas em circulação na instituição, a fim de que se garanta processos ideológicos e de hegemonia que perpetuam esse modelo de formação docente instituído no CNS/ISERJ.

A questão central que norteou esta pesquisa pode ser assim resumida: **como ocorreu o processo de institucionalização do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), com a conseqüente criação e implantação do Curso Normal Superior (CNS) e a sua adequação em Curso de Pedagogia, no período entre 1996 e 2008?**

Dessa questão norteadora decorreram, então, as seguintes questões de estudo dessa investigação:

- i) Como as políticas educacionais, no nível Federal e no Estado do Rio de Janeiro, no período entre 1996 e 2008, foram determinadas e inter-relacionadas com/pelas relações socioeconômicas presentes na configuração no padrão de acumulação do capital atual?
- ii) Como aconteceram os processos de ressignificação dessas políticas e da legislação que decorreram delas?
- iii) Como ocorreram os processos de alijamento cultural e econômico na formação docente baseados nos modelos investigados - o Curso Normal Superior, a partir da LDB/96 e a Pedagogia, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia (2005-2006)?
- iv) Como os processos ideológicos e de hegemonia garantiram a manutenção desse modelo de formação? Quais as práticas e relações sociais instituídas naquela instituição que eram operadas e postas em circulação?

- **Hipótese de trabalho**

O estudo pretendeu examinar a proposição de que o processo de institucionalização do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ)*, com a conseqüente criação e implantação do Curso Normal Superior (CNS) e a sua adequação em Curso de Pedagogia, no período entre 1996 a 2008 não esteve descolado de uma política de reformas educacionais do ensino superior e de formação docente no Brasil, que foram intensificadas, principalmente, durante a década de 1990, como forma de contenção da luta de classes, da manutenção da ordem social e econômica vigente. Por isso, a formação docente oferecida nessa instituição, assim como, em outras modalidades de ensino superior implantadas, a partir das reformas e

políticas educacionais dos anos 90, foram congruentes com as expectativas de escolarização preconizadas pelos setores dominantes para a maioria da população: uma educação minimalista, compatível com a condição capitalista dependente.

A manutenção desse padrão de capitalismo e desse modelo de formação docentes se manteve na “superestrutura” (GRAMSCI, v.3 2007 e MARX1977/1859), pela ampliação dos anos de estudo para a classe trabalhadora; pela expansão de matrículas em certas modalidades massificadas, mas minimalistas em termos de conhecimento; e pela diversificação dos cursos superiores e de suas instituições, como foi o caso dos Institutos Superiores de Educação (ISEs), objetivando difundir a ideologia da “empregabilidade” da classe trabalhadora, através da defesa da democratização do ensino superior, por possibilitar o acesso de setores pauperizados a uma **educação terciária (pós-média)** [grifo meu].

A institucionalização do ISERJ reproduziu princípios particularistas, opostos aos princípios que norteiam a esfera pública democrática. Por meio de práticas clientelistas, que garantiram, por intermédio de conexões com forças políticas no governo estadual e na ALERJ, o êxito na criação de cursos e a manutenção cotidiana de práticas incompatíveis com as normas do direito público, realimentando as relações da “pequena política” (GRAMSCI, v.3, 2007). Todo esse processo assumiu uma suposta legalidade, pois o Estado foi o seu grande organizador, instituindo leis, decretos, portarias e normas, que convalidaram a natureza “privada” do projeto de formação, a despeito do caráter estatal do ISERJ. A superação desse modelo foi inscrita nas lutas empreendidas por servidores públicos que, por possuírem maior autonomia, em virtude do concurso público, organizaram-se em um coletivo para elaborar um projeto alternativo de formação docente, referenciado no materialismo histórico. Todavia, a Pedagogia instaurada no ISERJ desconsiderou esse projeto.

Assim, a *nova* (velha) Pedagogia e o extinto CNS do ISERJ se tornaram as duas faces de uma mesma moeda. Essa *nova* (velha) formação docente, apesar de parecer trazer alguma mudança histórica, acabou por sublinhar as principais cristalizações da agenda educacional neoliberal dos anos 1990: uma pedagogia, em conformidade, com a ordem social que requereu uma formação minimalista, objetivando difundir disposições de pensamento condizentes com a hegemonia “social-liberal”. No jogo das forças políticas, o *velho* se dissimulou em um *novo*. Arcaico e moderno se retroalimentam, expressando o desenvolvimento desigual característico do capitalismo dependente.

- **O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa**

Devido aos objetivos estabelecidos e minha orientação teórico-político-metodológica, a análise dessa pesquisa se pautou no Materialismo Histórico, inaugurado por Marx e Engels e, por isso, tratou-se de um estudo de caráter analítico-sintético, de cunho dialético. Nesse sentido, compreendo que o motor da história é a luta de classes, responsável por produzir as transformações mais importantes nas relações sociais (ENGELS, 2000/1855). Isso quer dizer que, esta investigação está condicionada à história social concreta e à produção do conhecimento pela participação ativa da teoria. (CARDOSO, 2005)

A realidade investigada foi compreendida como um contexto do sistema capitalista, caracterizado pela acumulação de capital, baseado na exploração do trabalho, como uma exigência ontológica para essa acumulação e para a reprodução do capital. O processo de produção foi, então, entendido como relação entre o processo de trabalho e as forças produtivas, da qual resultam as mercadorias, (e mais precisamente, a mais-valia), condição para a permanente expansão do capital. Por isso, foi fundamental o entendimento de que,

As relações determinantes são *históricas*, não são universais, não valem para todas as épocas; pelo contrário, elas definem a especificidade de um dado modo de produção. O real, histórico, é condição. Não determina que algum conhecimento o apreenda e o explique. A necessidade da condução teórica do processo da produção do conhecimento expressa o não-determinismo, não automatismo, o não-mecanicismo [presente] no método de Marx. (CARDOSO, 2005, p.14)

Foi, a partir desses pressupostos, que compreendi neste estudo o desenvolvimento das forças e das relações de produção como a “estrutura” (condições econômicas) (MARX (1977/1859)). Conforme explica CARDOSO (2005), a partir das obras de Florestan Fernandes, não é possível tratar, nos estudos e pesquisas acadêmicas, a sociedade nacional como se ela constituísse uma totalidade autodefinida ou definível, mas o que precisa ser realizado é o deslocamento do objeto, para o que foi designado por FERNANDES (1975 a, p.10) de “civilização ocidental moderna” ou como “capitalismo moderno”.

A partir desses pressupostos, Florestan Fernandes construiu um novo problema: “(...) o da relação entre a sociedade brasileira e a expansão mundial do capitalismo” (Ibid., p. 10). Essa teorização de Florestan foi relevante para esta pesquisa, pois permitiu a formulação “de uma problemática nova para pensar a sociedade em que vivemos, na especificidade que a caracteriza como parte do mundo capitalista” (CARDOSO, 2005, p.8). Assim, entendo que, o crescimento capitalista é real, apesar de dependente. A periferia tem reproduzido “as características estruturais e dinâmicas essenciais” (FERNANDES, 1975 a, p. 35) do capitalismo central.

Entretanto, é importante ressaltar que, principalmente, a partir dos anos 90, com a mudança do padrão de dependência baseada na reestruturação produtiva, a organização da produção passou a estar embasada em processos hegemônicos pautados em ocupações e etapas produtivas extremamente permeáveis e fluidas, baseados no padrão de “acumulação flexível”¹⁵. O que passou a estar em jogo não foi apenas a criação de mercados para a expansão do capital, mas também, a racionalização dos mercados, no sentido de potencializar a produção e a apropriação da mais-valia. Nesse contexto, a produção tem se organizado a partir de sua reestruturação produtiva.

Essa *nova* (velha) fase do capitalismo foi definida, nessa pesquisa, como **capitalismo contemporâneo**. Nesse contexto, as reformas educacionais brasileiras instituídas a partir da década de 1990, foram demarcadas por uma necessidade de uma adequação do ensino superior às necessidades do capital nacional e estrangeiro. Uma dessas adequações foi a instauração de uma política de diversificação das Instituições de Ensino Superior (IES) e de seus cursos, como a instauração dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e de seus cursos superiores, após a promulgação da LDB de 1996 (Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Quadro 1- ANEXO 1). A promulgação dessa lei foi realizada no bojo das reformas educacionais do ensino superior e da formação docente brasileira. Tais reformas foram inseridas em um projeto político implementado em toda a América Latina, através de organismos financeiros internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI) pelas frações burguesas locais dominantes, visando conter as crises inerentes ao capitalismo, traduzidas no campo educacional pelos altos índices de evasão e repetência de alunos oriundos da classe trabalhadora no decorrer do Ensino Fundamental.

Esses cursos de baixo custo, de curta duração, passíveis de serem realizados em diversas modalidades, a distância, tutorial, dentre outros, obtiveram como uma de suas facetas a *ideologia da empregabilidade*. O profissional passou a poder atuar na docência em espaços ainda não regulamentados como: educação prisional, educação indígena, recreações, espaços lúdicos, dentre outros. Desse modo, uma categoria estruturante desta pesquisa que me ajudou a compreender o contexto de formação docente nos anos 90, a partir dos ISEs e de seus cursos normais superiores, foi a formulação de Florestan Fernandes de “capitalismo dependente”.

¹⁵ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

O Capitalismo Dependente

A categoria de “capitalismo dependente” (FERNANDES, 1968; 1975; 1975 a) desenvolvida por Florestan Fernandes expressa a dependência econômica, política e cultural a que estão submetidos os países latino-americanos aos países centrais e seus organismos internacionais (como o FMI, BM, UNESCO, dentre outros) e, ao mesmo tempo, a forma específica como as frações burguesas locais as operam, na periferia, em conformidade com o imperialismo. Como analisa FERNANDES (1968, p.175),

Na América latina, ao que parece, as burguesias perderam a oportunidade histórica de se tornarem agentes da transformação concomitante das formas econômicas, sociais e políticas inerentes ao capitalismo. Por isso, o avanço nessa direção tende a fazer-se, ainda em nossos dias, como processo de modernização, sob o impacto da incorporação dos sistemas de produção e dos mercados latino-americanos às grandes organizações da economia mundial. (...) o desenvolvimento encobre, assim, sua submissão a influências externas, que supõem incontornáveis e imbatíveis.

A categoria “capitalismo dependente” é então, conceituada por Florestan Fernandes (1968; 1975,1975 a) como uma forma específica da expansão internacional do capital, ou seja, como expansão do capitalismo monopolista que requer ainda maior nível de expropriação e de exploração. Para a expansão e a exploração nos países periféricos, pelos países centrais, é necessário o protagonismo das frações burguesas locais em conformidade com essa relação de dependência. (CARDOSO, 2005; 2008)

Em outras palavras, o “capitalismo dependente” é entendido como uma “(...) forma periférica e dependente do capitalismo monopolista (o que associa inexorável e inextricavelmente as formas ‘nacionais’ e ‘estrangeiras’ do capital financeiro)” (FERNANDES, 1985, p.50). O que tem ocorrido, então, é uma associação consciente da burguesia brasileira à internacional, visando a manutenção de seus interesses econômicos e políticos e a limitação da participação dos trabalhadores, a fim de impedir qualquer possibilidade de construção de uma “revolução contra a ordem”, ou mesmo de uma “revolução dentro da ordem” que “não seja conduzida e consentida por seu quadros dirigentes” (LIMA, 2006, 21-22).

FERNANDES (1981) explica que a “revolução contra a ordem” objetiva a construção de uma revolução para a superação do capitalismo e da burguesia, com a finalidade da construção do socialismo, como uma das tarefas a serem realizadas pela classe trabalhadora para a produção do comunismo. Já, “revolução dentro da ordem” busca identificar, na ótica do capital, brechas para a realização de um conjunto de ações que, apesar de “circunscritas à reforma do capitalismo, [reproduzindo e legitimando], em última instância, seu projeto de sociabilidade” (Ibid), possibilitem a ampliação da participação política da classe trabalhadora,

ainda que dentro de uma sociedade burguesa e a construção de condições objetivas e subjetivas, a fim de possibilitar a construção de uma “revolução contra a ordem” (FERNANDES 1981).

Portanto, desenvolvimento e dependência não podem ser vistos como excludentes: “(...) a solução dentro da ordem só [pode] vir de uma aceleração substancial do desenvolvimento econômico (...)” (FERNANDES, 1968, p. 80), o que não é visto pela burguesia local como lucratividade. Ao contrário, essa burguesia tem preferido se associar à internacional, com a finalidade da garantia e manutenção de seus interesses, assim como tem controlado a participação popular, a fim do impedimento da construção de uma revolução contra a sua ordem, ou seja, “fora da ordem” (FERNANDES, 1975 a; 1981).

Essa subordinação da burguesia local, em relação ao capital estrangeiro não é imposta pelos “de fora” (FERNANDES, 1975 a), mas encontra-se articulada aos próprios interesses da burguesia local, interessada na reprodução interna das relações de dominação ideológica e exploração econômica. A periferia reproduz as características estruturais e dinâmicas essenciais do capitalismo central (Ibid). Nas palavras do mesmo autor : “(...) os parceiros internos se empenham em garantir as condições desejadas pelos parceiros externos, pois veem em seus fins um meio para atingir os seus próprios fins. (...) Essa é a ética e a racionalidade do capitalismo dependente” (Ibidem, p. 54-55).

Nessa perspectiva, as relações de dominação se conjugam em dominação externa e interna. A dominação externa é abastecida pela dominação interna, a qual é exercida não somente sobre um setor ou uma fração da burguesia, mas, essencialmente, sobre o trabalho e a classe de trabalhadores. Essa dependência ocorreu através de um processo lento e heterogêneo que possui suas origens remotas na desagregação da ordem social fundada no latifúndio e no trabalho escravo brasileiro. (Idem, 1975; 1975a)

Com a expansão do capitalismo e sua mundialização ocorreu, então, nos países periféricos, o processo de calibração dos dinamismos da sociedade de classes em função dos requisitos necessários aos padrões dependentes de desenvolvimento capitalista (Idem, 1975 a). O que temos vivido é uma “condição capitalista dependente”. (LEHER, 2005)

É nesses moldes que a burguesia local assumiu seu protagonismo em “manter o controle da situação”, visando à ampliação constante de seus privilégios econômicos, socioculturais e políticos, perpetuadas por mecanismos de coerção e persuasão, necessários à

(...) exploração cruel da massa de trabalhadores e de despossuídos, (...) [traduzidas] em uma ordem social competitiva capaz de ajustar o desenvolvimento capitalista e formas ultraespoliativas de dominação econômica (interna e externa) e de exploração do trabalho. (Ibid, 1975 a, p.76-77)

Com isso, a burguesia local tem produzido um movimento de “contrarrevolução” (FERNANDES, 1980 a). Esse conceito foi muito importante nessa pesquisa para a compreensão dos processos hegemônicos exercidos pelas burguesias internacional e local. Como afirma LIMA (2005; 2006), os conceitos de revolução e contrarrevolução são fundamentais na teoria marxista para a compreensão do desenvolvimento do capitalismo no Brasil e suas contradições na atualidade, bem como a busca da sua superação.¹⁶

Conforme explica FERNANDES (1975 a), a revolução burguesa no Brasil não levou a uma revolução nacional democrática, uma vez que essa revolução tem sido paralisada pela burguesia local, que tem monopolizado o excedente econômico, fazendo com que o Estado exerça funções diretas e indiretas de proteção, fortalecimento e expansão do capitalismo privado, gerindo amplos setores econômicos como se fossem privados.

Nos termos do padrão burguês “clássico” de revolução nacional (como na Revolução Francesa) a burguesia brasileira não assumiu seu papel com “classe revolucionária”, na medida em que a conformação da ordem capitalista no Brasil não implicou com uma ruptura com a ordem rural, efetivando-se a partir de um conjunto de composições, entre estratos sociais de origem oligárquica e os emergentes interesses industriais e financeiros de um lado e, de outro, a parceria desses com os países centrais. FERNANDES (1975 a) identifica duas formas de contrarrevolução burguesa: “a quente” e a “frio”. A primeira é expressada em uma ação voltada ao Estado autocrático burguês, como explica o ator o regime instituído em 1964 no Brasil (FERNANDES, 1975 a; 1980 a). A segunda forma de contrarrevolução - “a frio”- está associada com a existência de “fases seguras e construtivas da contrarrevolução” (FERNANDES, 1975 a, p. 347). Essa tem sido a forma mais usada nos anos do neoliberalismo no Brasil, como uma das faces de uma “contrarrevolução preventiva em escala generalizada (...) e mundial” (FERNANDES, 1980 a, p. 39-43). Nessa forma de contrarrevolução três aspectos são fundamentais: i) o estabelecimento de um pacto de dominação entre as frações da burguesia; ii) a constituição de alianças com a classe trabalhadora; iii) o estímulo à ampliação de um processo de social-democratização das lutas

¹⁶ Baseados, principalmente, em obras e artigos como: MARX, Karl. A burguesia e a contrarrevolução. In: **Obras Escolhidas**. Lisboa-Moscovo: Edições Progresso, 1982[1848]. <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/12/11.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2011. _____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011. _____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2000 [1851/1852]. LENINE, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução (1918)**. In: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estadoerevolucao/index.htm>. . Acesso em 15 de agosto de 2011. LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução (1900)**. In: http://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref_rev/index.htm. Acesso em 15 de agosto de 2011.

dos trabalhadores, limitando-se à ação constitucional e parlamentar, estimulando o “aburguesamento” da classe trabalhadora, seus partidos e sindicatos. (Idem, Ibidem)

Essa forma pode ser identificada, atualmente, como social-liberalismo, conceituação que, mais claramente, expressa a retomada do projeto burguês na medida em que, por um lado, mantém as premissas básicas do liberalismo, e por outro, recupera elementos centrais do reformismo social-democrata, “apresentando-se inclusive, como uma ‘social-democracia modernizadora’ ”. (LIMA, 2005, p. 178)

É importante destacar que Florestan não formulou uma “teoria da dependência”. Ao contrário, conforme argumenta CARDOSO (1996, 1997), sua construção de *capitalismo dependente* constituiu-se em uma contribuição à teoria do desenvolvimento capitalista. Desse modo, o teórico negou as proposições de subdesenvolvimento ligadas ao atraso dos processos sociais (como os de urbanização, de industrialização, dentre outros), assim como as propostas decorrentes destas supostas *explicações*, como a da superação do subdesenvolvimento, através da aceleração do crescimento econômico. Isso porque, antes de tudo, o que nós, os marxistas, temos estudado é o capitalismo e a busca de formas de superação dessa ordem mundial, para a construção de uma *outra* sociedade, para “além do capitalismo.” (MÉSZÁROS, 2003)

A manutenção desse padrão de capitalismo e desse modelo de formação docente tem sido garantida, na “superestrutura” (GRAMSCI, v.3, 2007; MARX1977/1859), pelo ideário da busca pela elevação dos índices de ensino e da ampliação do mercado de trabalho, concretizados por discursos e enunciados, que têm sedimentado a formação da consciência dos trabalhadores para a competência, a competitividade e a manutenção da ordem.

As crises sistemáticas do capitalismo, que constituem uma contradição insolúvel deste sistema, tornam a contrarrevolução, concebida como um conjunto de ações políticas e econômicas realizadas pela burguesia para garantia da reprodução do projeto burguês de sociabilidade, um processo permanente, que ora se materializa em práticas ostensivamente repressivas e autoritárias, ora se metamorfoseia e recicla-se, através de projetos de democracia restrita, de acordo com as diferentes configurações históricas da luta de classes. Conforme (FERNANDES, 1980 a), esta “contrarrevolução em escala mundial”, caracterizada como uma “contrarrevolução preventiva” está sendo possível como consequência da “revolução das técnicas contrarrevolucionárias” (ibid, p.84) realizada pela burguesia “para o enfrentamento de suas crises e a conversão do mundo à sua imagem e semelhança” (LIMA 2005, p.176).

Daí, a relevância da compreensão da categoria elaborada por FERNANDES (1968) de “heteronomia cultural” como um padrão dependente que organiza “a **dominação externa a partir de dentro** e em todos os níveis da ordem social, perpassando a educação, a

transplantação (...) de tecnologia (...), a modernização da infra e da superestrutura” (FERNANDES, 1975 a, p.58). Essa dominação cultural transpassa pelos discursos que são materializados em modalidades estáveis de enunciados- os gêneros do discurso-, com formas e conteúdos próprios que se modelam de acordo com a ideologia a ser construída. É o que passo a discorrer a seguir.

Linguagem/Gênero do Discurso/Ideologia

Entendo, como BAKHTIN (1992), a linguagem como uma produção social da vida humana, refletindo os elementos e as contradições de sua organização econômica, política e social, e a língua como a expressão e produção das relações e lutas sociais, veiculando e sofrendo o efeito dessas tensões, servindo, ao mesmo tempo, de instrumento e de material nas suas diversas produções.

Essa concepção teórica de linguagem e língua está sedimentada e uma outra concepção: a de consciência formada pelas experiências sociais, mediada pela linguagem. Os indivíduos só podem adquirir a linguagem, através das relações sociais, que os fazem pensar o mundo, fornecendo significados e sentidos, portanto, ideias, a essas experiências. MARX e ENGELS (2007/1846) forneceram contribuições para essa compreensão de linguagem e língua, bem como da formação das ideias na consciência, e conseqüentemente, na subjetividade humana, combatendo, com isso, as formulações psicológicas de consciência como uma produção meramente cognitivista ou individual. Para eles,

A linguagem é tão antiga quanto a consciência- a linguagem é a consciência real, prática, que existe também para os outros homens e que, existe igualmente para mim; e a linguagem surge como a consciência da incompletude, da necessidade dos intercâmbios com os outros homens. [A relação que tenho com o que me rodeia é a minha consciência]. Onde existe uma relação, ela existe para mim (...). A consciência conseqüentemente, desde o início, [das relações sociais] é um produto social, e o continuará sendo enquanto existirem homens. (...) [Os homens desenvolvem a consciência no interior do processo histórico concreto]. (MARX e ENGELS, 2007/1846, p.56-57)

Assim, uma categoria importante nessa pesquisa foi a desenvolvida por BAKHTIN, (1992), a partir da compreensão da enunciação como “unidade real da linguagem” (BAKHTIN, 1993, p.248) e de enunciado como produto dessa expressão verbal e “unidade real da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1992, p.293): a de “gêneros do discurso” (Ibid). Isso porque os discursos (orais e escritos) veiculados na vida social dispõem de formas sistemáticas de usos da língua e da linguagem. Essa modulação dos discursos, a fim de

atender a suas necessidades de relações sociais nas diversas esferas de ação e de convivência social (científica, política, técnica, cotidiana, dentre outras), envolve os seguintes aspectos:

(...) conteúdo temático, estilo e construção composicional,[que] fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isolado é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus **tipos relativamente estáveis de enunciados**, sendo isso que denominamos de gênero do discurso. [grifo meu] (BAKHTIN, 1992, p.279)

BAKHTIN (1992) reconheceu a diversidade e a complexidade dos gêneros, a dificuldade de se trabalhar com o traço comum entre os enunciados, com a sua natureza verbal e com uma conceituação formal de gênero. Devido a isso, não realizou nenhuma tipologia, distinguindo os gêneros do discurso em primários (simples) e secundários (complexos).

Os gêneros do discurso “primários” (Ibid.) possuem uma relação imediata com o contexto existente e com a realidade dos enunciados alheios, constituindo-se, assim, na interação verbal espontânea da vida cotidiana. São aparentados com a oralidade e tendem a ser mais interativos, embora incluam muitos gêneros da escrita informal, de circulação privada, como cartas e bilhetes.

Por sua vez, os gêneros “secundários” se formam “em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (Ibid., p.281) e tendem a ser mais monologizados. Conforme explica o autor, os gêneros secundários repousam sobre as instituições sociais e tendem a explorar e a recuperar os discursos primários, que perdem, desde então, sua relação direta com o imediato, para tornarem-se mais complexos.

É importante destacar, também, que a distinção entre os “gêneros primários” (simples) e “gêneros secundários” (complexos) proposta por BAKHTIN (1992) não é apenas uma diferença funcional, que poderia buscar os traços comuns entre os gêneros, a fim de torná-los abstratos, mas uma diferença de formação histórica, já que “durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal e espontânea” (BAKHTIN, 1992, p. 281). Os gêneros do discurso, embora relativamente estáveis, estão sujeitos às transformações sociais nas quais estão inseridos.

A partir dessa categoria bakhtiniana, busquei ouvir e entrelaçar os discursos que ecoavam acerca da institucionalização dos ISEs, de seus cursos normais superiores e da sua

adequação em Pedagogia, bem como as relações sociais e os embates políticos que envolveram tal configuração institucional e modelo de formação docente.

Ao organizar e analisar toda produção textual produzida, tendo por tema o CNS/ISERJ e assuntos correlacionados (*orkut* e comunidades virtuais de alunos e professores da instituição; atas de reuniões; panfletos, cartazes, faixas, reportagens, notícias em jornais e revistas, manifestos, cartas, dentre outros), compreendi esses enunciados como incluídos no gênero do discurso secundário, que se apresentaram na forma de um documento escrito, que penetra e constitui-se na esfera da comunicação verbal, através do discurso documental, de cunho sócio-político e ideológico. Apesar das características desse material empírico, aparentemente, serem de uma maior informalidade, como BAKHTIN (1993 c), considerei que cada palavra evoca o contexto no qual ela viveu sua vida socialmente tensa, pois todas as palavras e formas são povoadas de intenções e é lá, “nos lábios de outrem, no contexto de outrem e a serviço das intenções de outrem” (Ibid, p.100), que ela pode ser compreendida, assim como as condições de produção dessas palavras.

Para a apreensão dos discursos e das práticas instauradas no contexto investigado foi necessário, também, a compreensão de que todo discurso contém em si uma parte verbal e uma outra: a extraverbal. Conforme explica BAKHTIN (1976), o discurso verbal não é auto-suficiente, pois ele está sempre em dependência direta com a situação extraverbal. Nas palavras do autor, “esses julgamentos e avaliações [da situação extraverbal] referem-se a um certo todo dentro do qual o discurso verbal envolve diretamente um evento na vida e funde-se com este evento, formando uma unidade indissolúvel” (Ibid., p.5).

Consequentemente, todo enunciado concreto (seja ele oral ou escrito) contém em si dois aspectos: “a parte percebida ou realizada em palavras e a parte presumida” (BAKHTIN 1976, p.6). Assim, como o autor, entendi os presumidos, não como emoções individuais e subjetivas, mas como uma construção social. Mas como é possível a apreensão dos não-ditos embutidos na situação extraverbal?

De acordo com BAKHTIN (1976), a compreensão do contexto extraverbal é possível através de três fatores dessa situação: “o horizonte espacial comum” dos interlocutores (o espaço e o tempo no qual ocorre a enunciação- onde, quando e a unidade do que é visível pelos interlocutores no momento da interação verbal); “o conhecimento e a compreensão comum da situação” por parte dos interlocutores (a atitude dos falantes frente à situação e ao tema); e sua “avaliação comum” dessa situação (a atitude e a valoração dos falantes diante do que está ocorrendo).

Assim sendo, mesmo sem a presença real do interlocutor, a palavra se dirige e orienta-se em função de alguém. Dessa forma, uma das particularidades do enunciado destacadas é a de “ter um destinatário, dirigir-se a alguém, (...) sem a qual não pode haver enunciado” (BAKHTIN, 1992, p.325). No caso dessa pesquisa, ela foi dirigida, principalmente, à classe trabalhadora que, em busca de uma qualificação e de melhoria da condição de vida, tem caído, muitas vezes, no engodo, em que tem se constituído essa forma aligeirada de ensino superior e de formação docente e a toda a comunidade acadêmica e suas organizações, a fim de que seja publicizado, o que tem acontecido nessas instituições tidas como modelos de formação de professores.

Essa orientação para o outro foi definida por BAKHTIN (1993) como “orientação social da enunciação”. Conforme explica o autor, essa orientação faz com que se leve em consideração a correlação sócio-hierárquica instaurada entre os interlocutores. Assim, qualquer produção discursiva pressupõe a existência de um (ou mais) falante(s) e de um “auditório social”, que foi conceituado por BAKHTIN (1993) como “a presença dos participantes da situação” (Ibid., p. 247). Na produção das enunciações, esses elementos são, ainda, vinculados à “situação social” definida como “a efetiva realização na vida real de uma das formas, de uma das variedades do intercâmbio comunicativo” (Ibid., p. 247).

De acordo com BAKHTIN (1993), além da situação e da orientação social, toda enunciação precisa ainda, para a realização do seu conteúdo e do seu significado, de possuir uma “forma”, que é a expressão material dessa realização. Para ele, os elementos fundamentais da forma da enunciação são: a “entonação”, a “eleição das palavras” e a sua “disposição no interior do enunciado”.

BAKHTIN (1999) explica que as palavras usadas não possuem apenas um sentido e uma significação, mas também “um acento de valor ou **apreciativo**” [grifo do autor] (Ibid., p.132), denominada por ele como “entoação expressiva”, que engloba os gestos e os movimentos de seus interlocutores. Ela é “a expressão sonora da valoração social” (BAKHTIN 1993 a, p.263). Para ele, a entonação expressiva

só pode ser compreendida profundamente quando estamos em contato com os julgamentos de valor presumidos por um dado grupo social, qualquer que seja a extensão deste grupo. A entoação sempre está na fronteira do verbal com o não-verbal, do dito com o não-dito. Na entoação, o discurso entra diretamente em contato com a vida. E é na entoação sobretudo que o falante entra em contato com o interlocutor ou interlocutores - a entoação é social por excelência. Ela é especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (BAKHTIN, 1976, p.8).

Para BAKHTIN (1992), essa relação valorativa do locutor com o enunciado - a expressividade- constitui-se em mais uma particularidade do enunciado. Essa característica é

explicada assim pelo autor: “(...) temos, de um lado, o locutor com sua visão do mundo, seu juízo de valor e suas emoções e, de outro, o objeto do seu discurso e o sistema de língua (os recursos linguísticos)- a partir daí se definem o enunciado, seu estilo e sua composição” (BAKHTIN, 1992, p. 315-316). Conforme ressalta, ainda, o autor, a expressividade nasce nas relações sociais, através do contato entre a palavra e a realidade na qual se situa.

Na pesquisa por mim empreendida, a “entonação expressiva” foi de fundamental importância para a compreensão dos discursos proferidos a respeito dos ISEs e de seus cursos superiores e temas correlacionados. Isso porque, de acordo com BAKHTIN (1993), é no momento interacional, que o interlocutor busca a entonação e as palavras, dispondo-as da maneira que melhor convier ao processo discursivo e à sua expressão valorativa exprimida. Em outras palavras à ideologia. Desse modo, juntamente com a entonação: a eleição e a disposição das palavras se constituem na “construção estilística” da enunciação.

O estilo é “o elemento na unidade do gênero de um enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 284), pois o gênero se materializa de acordo com a função que o discurso assume (científico, técnico, documental e outros) e com as condições específicas de cada comunicação. Assim, ao basear minha investigação no estudo dos gêneros e da sua diversidade, considerarei como BAKHTIN (1992), que os estilos da língua pertenciam por natureza ao gênero, já que as mudanças históricas dos estilos da língua também não podem ser separadas das mudanças que se efetuaram nos gêneros. Nas palavras dele,

(...) os enunciados e o tipo a que pertencem, ou seja, os gêneros do discurso, são as correias da transmissão que levam da história da sociedade à história da língua. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode entrar no sistema da língua sem ter sido longamente testado e ter passado pelo acabamento do estilo-gênero (BAKHTIN, 1992, p.284).

É importante salientar que, além da “alternância dos sujeitos falantes” e da “expressividade”, BAKHTIN (1992) destacou, ainda, mais duas particularidades do enunciado: a relação do enunciado com o próprio locutor e com os outros parceiros da comunicação verbal e o acabamento. Para BAKHTIN (1992), as palavras “não são de ninguém” (p.309). É somente no momento da situação concreta da comunicação verbal, que elas se constituem em enunciados concretos.

Da mesma forma, BAKHTIN (1992) explicou que um enunciado (seja ele oral ou escrito) só pode ser compreendido na sua inter-relação com os enunciados anteriores e posteriores, que formam a cadeia da comunicação discursiva. Daí a relevância do entrelaçamento dos discursos e pesquisas a respeito do CNS/ISERJ.

Foi importante, também, a relação que BAKHTIN (1992) estabeleceu entre as práticas discursivas e a formação da consciência. Segundo o autor, a palavra se manifesta sob três aspectos: como “palavra neutra”, que não pertence a ninguém; como “palavra do outro (alheia)”, que preenche os ecos dos enunciados alheios; e como “palavra própria (minha)”, cheia de “expressividade” do seu falante, na medida em que esse a usa numa determinada situação e com uma intenção discursiva específica. (BAKHTIN, 1992, p.313)

Com isso, BAKHTIN (1992) entendeu o “acabamento” como uma forma de valorização da alteridade pela construção das relações entre “eu” e o “outro”, já que a visão estética depende do posicionamento e do lugar de onde se fala. Esse pressuposto foi relevante nas análises dos discursos das entrevistas e de outros veiculados sobre CNS/ISERJ (como as pesquisas e estudos relacionados à instituição; os sites; as notícias; as imagens, os manifestos; dentre outros). Esses discursos estavam subordinados, então, à posição hierárquica de seus interlocutores. Conforme afirmou o autor, nesse lugar nunca estamos sozinhos. Em suas palavras,

(...) o primeiro momento da atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar-ver e conhecer- o que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele (...). Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele o vive; faltará, nesse horizonte, toda uma série de fatos que só são acessíveis a partir do lugar onde estou (BAKHTIN, 1992, p.43).

Assim, pelo “excedente de visão” proporcionado pelo outro, completou-se a minha vivência inacabada. Pelo excedente de visão, tive acesso ao que era inacessível ao outro, ou seja, o outro viu em mim aquilo que não posso ver e vice-versa. Assim, o que era indizível ou que era *suspirado* pelos alunos e professores entrevistados ou por seus escritos foram ouvidos e compreendidos de um outro lugar, em um outro espaço/tempo: o da análise da pesquisa.

O acabamento garante, ainda, ao enunciado, a possibilidade de ser contestado por uma compreensão imediata, explícita (como nos gêneros primários) ou de ação retardada (como nos secundários). Essa possibilidade de resposta do outro só é possível pela totalidade orgânica do enunciado, cujo acabamento é determinado por três fatores interligados: “1) o tratamento exaustivo do objeto do sentido; 2) o intuito, o querer-dizer do locutor; 3) as formas típicas de estruturação do gênero e do acabamento.” (BAKHTIN, 1999, p.299-301)

Com relação ao primeiro aspecto, BAKHTIN (1992) explicou que a capacidade de esgotar o sentido do objeto do enunciado é muito variável, já que depende das esferas da comunicação verbal. O tratamento exaustivo pode ser total em certas esferas da vida prática (como a das ordens militares e seus comandos; a legislação vigente, dentre outros), em que os gêneros discursivos são padronizados ao máximo; e/ou relativo, nas esferas mais criativas

(como a científica e a artística). Conforme explicou, ainda, o autor, teoricamente, o objeto é inesgotável, entretanto, ao se tornar “tema” de um enunciado, ele recebe um acabamento, ainda que relativo. Essa limitação do enunciado é determinada, dentre outros aspectos, pelos seus objetivos, pelas questões a serem discutidas e pela sua abordagem específica.

Nesse sentido, o “tratamento exaustivo do objeto do sentido” entra nos limites do segundo fator: “o intuito discursivo do locutor.” De acordo com BAKHTIN (1992), é o segundo fator relacionado à totalidade do enunciado- “o querer-dizer ou o intuito discursivo do locutor”- que determina todas as fronteiras e amplitudes do enunciado, ou seja, ele determina a forma do gênero em que o enunciado se realiza, assim como revelam as intenções e valores, ou seja, a ideologia presente no discurso de seu falante.

O terceiro fator do enunciado, (explicado por BAKHTIN (1992), como as formas típicas de estruturação do gênero e do acabamento ou como a eleição de um gênero do discurso), constitui-se no principal momento subjetivo do *intuito discursivo* do locutor. Conforme explicou BAKHTIN (1992), tal escolha é determinada em função da especificidade da esfera discursiva, das relações sociais, suas contradições ou, ainda, das necessidades do tema. Daí a importância do conhecimento das condições de produção e da posição sócio-hierárquica dos falantes na compreensão dos discursos analisados.

Assim sendo, entendo, como BAKHTIN (1993 b; 1999), que a realização dos enunciados orais e escritos (como os produzidos durante essa pesquisa) pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, mesmo que esse não seja uma pessoa real, mas um ouvinte potencial. O encontro entre pesquisador e os indivíduos da pesquisa se deu em todas as instâncias da linguagem: gestos, olhar, ditos e não-ditos. Os julgamentos e as avaliações de valores que abrangeram o contexto extraverbal se fundiram com o discurso verbal proferido, formando um todo indissociável do enunciado. (BAKHTIN, 1976)

Segundo o autor, nossos julgamentos de valores não são meras emoções subjetivas e individuais, e sim “atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social” e, por isso essas valorações são ideológicas, ou seja, construídas historicamente (BAKHTIN, 1976, p.7). Tais julgamentos de valores sociais organizam não somente a seleção do material verbal e a forma do enunciado, mas, principalmente, a sua entonação. Isso porque,

um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade e (...) encontra sua mais pura expressão na entonação. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e extraverbal- a entonação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal (...). E é na entonação, sobretudo, que o falante entra em contato com os seus interlocutores, [ela] é social por excelência e especialmente

sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante. (BAKHTIN, 1976, p.8)

Os enunciados sobre o CNS/ISERJ foram, então, compreendidos nessa pesquisa como ditos e não-ditos que estavam “prenhes de resposta”, que podia ser uma réplica, uma adesão ou uma objeção. Todos esses ditos e não-ditos se constituíram em texto passível à compreensão (BAKHTIN, 1976). Nesse sentido, minha pesquisa foi uma “contrapalavra” ao que estava posto, pois, como afirmou BAKHTIN (1992, p.132) “compreender é opor-se à palavra do outro”.

A Teoria da Enunciação de Bakhtin reafirmou, então, os postulados marxistas de que a produção de significados e de sentidos, ao ser permeada pela linguagem e pelas relações sociais, passa a adquirir um teor ideológico. Para BAKHTIN (1999), o significado é construído historicamente nas interações e modificado de acordo com as transformações sociais, ou seja, sua composição se refere ao sistema de relações objetivas, que forma-se no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo-se numa nucleação de compreensão da palavra mais estável, compartilhada pelos indivíduos que a utilizam. O significado é entendido como “a atividade mental (...) expressa exteriormente com a ajuda do signo” (BAKHTIN, 1999, p. 51). Por isso, o significado está ligado ao processo de dicionarização da palavra pertencente ao sistema da língua que o dispõe, possuindo, então, um caráter de maior estabilização.

Entretanto, o significado é apenas uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso. Em contextos diferentes, a palavra muda de sentido. Para BAKHTIN (1999), o sentido de um enunciado não se encontra na palavra *nem na alma dos interlocutores*, ele é produzido nas relações sociais. Conforme afirma o autor,

(...) não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. **A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial** [grifo do autor]. BAKHTIN (1999, p.95)

É nessa relação dialética entre significado e sentido que ocorrem os processos de ressignificação da palavra. Uma mesma palavra adquire diferentes sentidos, tendo sua estabilidade na significação. Quando um sentido passa a ser privilegiado, em detrimento da sua significação e de outros sentidos e/ou contextos, como forma de apagamento, ocultação ou mesmo de inversão da sua significação, ocorre a ressignificação. Essa categoria foi muito importante para a compreensão das práticas instauradas no CNS/ISERJ a partir da “força da lei” (da legislação) e as formas de burlá-las ou *sombreá-las* sob véus de estratégias

persuasivas, baseadas nas cerimônias, nos ritos, quase messiânicos, que são estabelecidos para a manutenção do ideário da tradição e da ordem.

A categoria ressignificação está, também, ligada ao que foi entendido por Marx como “(...) uma concepção distorcida da história, ou a uma abstração completa desta” (MARX e ENGELS, 2004/1846, p.41) e à célebre frase de Marx, em outro texto, ao analisar a conjuntura política da formação econômico-social capitalista francesa, no período das revoluções de 1848 até o golpe de Luís Bonaparte, ao citar Hegel: “[esse filósofo] observa em uma de suas obras que todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes. E esqueceu-se de acrescentar- **a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa**”. [grifo meu] (MARX, 2000/1851-1852, p. 15)

Assim, ao formular essa tese, em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, Marx analisou como na democracia são manipulados os interesses de diferentes classes, sob o mecanismo da *representação política da maioria* ou como é designada no senso comum- *do povo*. Marx se debruçou para um momento específico da história e tirou dele uma explicação consistente para o modo como a política é realizada no capitalismo. Essa análise me permitiu perceber como essa forma de fazer política, é presente até hoje, principalmente, no do capitalismo dependente que oculta uma imensa engenharia de pequenos acordos e privilégios pessoais.

Esses processos de ressignificação ocorrem pela dominação de uma classe sobre a outra. Marx nomeia como *ideologia dominante*. A utilização da ideologia por uma classe foi assim descrita por Engels, no prefácio da obra de Marx *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*:

Por isso, cada nova classe que ocupa o lugar da que dominava anteriormente vê-se obrigada, para atingir seus fins, a apresentar seus interesses como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade; é obrigada a dar às suas ideias a forma de universalidade, a apresentá-las como únicas racionais e universalmente legítimas (...). Toda a ilusão de que a dominação de uma classe determinada é somente o domínio de algumas ideias somente desaparece, por si só, tão logo não seja necessário representar um interesse particular como geral ou ‘o geral’ como dominante [de apresentar um interesse particular, no plano prático, como interesse comum a todos e, no plano teórico, como interesse geral] (ENGELS, 2000/1855, p.80-81).

Ainda relacionada à ideia de distorção aparece uma outra- a de inversão. Nas palavras de MARX E ENGELS (2007/1846),

E se, em toda ideologia, a humanidade e suas relações aparecem de ponta-cabeça, como ocorre em uma câmara escura, tal fenômeno resulta de seu processo histórico de vida, da mesma maneira pela qual a inversão dos objetos na retina decorre de seu processo de vida diretamente físico. (Ibid., 2007/1846, p.41)

A meu ver, a maior contribuição dessa construção teórica é a formulação de processo de formação das ideias na relação consciência/ vida social; subjetivação/ realidade. Talvez o

empenho pela compreensão da metáfora da câmara escura possa ser realizado, através do acompanhamento do processo físico descrito- feixe de luz/retina. É só imaginarmos o que ocorre em um mero olhar. Primeiramente, a visão está sempre focada em algo ou algum objeto, que foi selecionado pelo observador. Tal escolha pressupõe a anulação, naquele momento, de parte do real. Em outras palavras, o observador não é onipresente, sua visão é sempre relativa e/ou determinada pelo contexto e/ou pela relação espaço/tempo. Pode-se dizer, então, que, de um determinado ponto no espaço, só é possível sair uma única possibilidade de visão- o restante, a visão do observador não alcança, devido à posição que ocupa no espaço.

É o que acontece, por exemplo, com a construção da ideologia dominante. Como Marx sintetizou: “as ideias dominantes de cada época sempre foram as ideias da classe dominante” (MARX e ENGELS, 1998/1848, p. 41). Mas, como explicar a dominação dessas ideias na consciência de uma outra classe? Por que essa forma de olhar o real passa a ser parte da subjetivação de indivíduos de outra classe? Conforme Marx explica, juntamente com Engels: “(...) em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante.” (MARX e ENGELS 2007/1846, p.54)

Com isso, uma outra categoria do materialismo histórico que se tornou relevante para a pesquisa foi a de *ideologia* e a sua relação com a de *totalidade social*. Em síntese, como explica CARVALHO (2007): na totalidade, o todo e as partes estão em reciprocidade, conferindo significados e sentidos mútuos, através das determinações, dispostas em relações, que perpassam e completam a transversalidade do todo. Não pode, então, ocorrer conhecimento de um todo ou de suas partes, se abortada a totalidade ou isolado algum elemento. O princípio organizador dessas determinações e de sua transversalidade é a realidade social. Como explicam MARX E ENGELS (2007/1846):

Desse modo, a moral, a religião, a metafísica e qualquer outra ideologia, assim como as formas de consciência que a elas correspondem, perdem toda a aparência de autonomia(...); mas os homens, ao desenvolverem sua produção material e relações materiais, transformam a partir da sua realidade, também o seu pensar e os produtos do seu pensar. **Não é a consciência que determina a vida, mas a vida é que determina a consciência.** (Ibid., 2007/1846, p.52)

A *ideologia*, numa concepção marxista, só pode ser, então, compreendida como uma forma de consciência social ancorada em uma realidade dada. Como vivemos em uma sociedade dividida, a ideologia dominante tende a definir suas posições como totalizadoras, enquanto outra-dominada, busca alternativas estratégicas de superação. As ideologias em conflito, em um dado período histórico, constituem a consciência prática necessária, em que

as classes se inter-relacionam, confrontam-se, deflagrando, assim, os germes do processo revolucionário. Compreendo, então, os indivíduos envolvidos nessa pesquisa como *produtores de textos* (imagéticos, corporais, escritos, manifestações artístico-culturais, midiáticos, dentre outros) e que, por isso só puderam ser entendidos a partir das relações instauradas nessas produções ideológicas. Assim, apoiada na perspectiva marxista, como BAKHTIN (1999), pressuponho a não neutralidade dos discursos e enunciados investigados. Conforme afirma,

um produto ideológico (...) reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo que é ideológico possui 'significado' e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um 'signo'. Sem signos não existe ideologia. (...) Tudo que é ideológico possui valor semiótico (BAKHTIN 1999, p.31-32)

Os signos são, então, de natureza social, pois adquirem significados a partir das relações sociais. Em consequência, possuem uma *dialética interna*. São como duas faces da mesma moeda: não somente *refletem* os anseios, aspirações, valores da classe em que são produzidas, mas também *refratam* os mesmos, a partir do seu caráter de permanência e estabilidade. A síntese desses dois lados é uma terceira situação: a transformação. Em outras palavras,

O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes (...). Nas condições habituais da vida social, esta contradição oculta em todo signo ideológico não se mostra à descoberta porque, na ideologia dominante estabelecida, o signo ideológico é sempre um pouco reacionário e tenta, por assim dizer, estabilizar o estágio anterior da corrente dialética da evolução social e valorizar a verdade de ontem como sendo válida hoje em dia. [Daí] o caráter refratário e deformador do signo ideológico nos limites da ideologia dominante. (Ibid, p. 46-47)

Tomando, então, o postulado bakhtiniano de que toda forma de comunicação verbal está relacionada às ações dos indivíduos e às situações reais da vida, compreendi os discursos (docente, discente e documental) como práticas sociais de linguagem, que, por estarem em vinculação direta com as relações sociais, foram apreendidos nas condições de produção em que se efetuaram, já que fora dele perdiam sua significação (BAKHTIN, 1976).

Também, para THERBORN (1991), a ideologia é um meio, através do qual operam a consciência e as significações. O autor utiliza o termo *ideologias*, referindo-se aos diversos contextos e relações sociais, que produzem, igualmente, diferentes ideias e valores sociais. Nas palavras dele,

(...) as ideologias não são como posições, como ideias possuídas, mas como processos sociais. Isto significa considerá-las como complexos processos sociais de interpelação ou alusão que se dirigem aos outros. Nestes processos contínuos, as ideologias se superpõem, (...) chocam-se, fundem-se ou se reforçam umas as outras. (THERBORN 1991, s.p)

Com isso, o autor resgata, na obra de Marx, *a determinação material* da ideologia. Nessa concepção, THERBORN (1991) incluiu tanto as noções trazidas pela experiência cotidiana, quanto as elaboradas doutrinas intelectuais; tanto a consciência dos indivíduos, quanto os sistemas de pensamento e os discursos institucionalizados de uma determinada sociedade. Conforme explica o autor, entender a construção de um texto como ideologia, equivale a considerar a maneira como essas palavras e o seu conteúdo intervêm na formação e transformação da subjetividade humana. Concordo com ele, ao afirmar que, é necessário abordar o caráter dialético da ideologia. O que significa dizer que a dialética apontada caminha no sentido oposto da palavra sujeito ou assujeitado. De acordo com THERBORN (1991, s. p), “as ideologias não agem somente a uma ordem dada. Também capacitam para uma ação social consciente, inclusive para as ações orientadas para uma troca gradual ou revolucionária. As ideologias não funcionam como mero ‘aglutinante social’ ”.

Hegemonia/ Cultura/ Intelectuais

A categoria de *hegemonia* produzida por Gramsci foi de fundamental importância para a compreensão da *ideologia*, pois se a última se refere à visão de mundo, a primeira se refere à construção desta visão e a sua realização. CARDOSO (1978) chama a atenção para o fato de que a hegemonia “é um conceito do entendimento da ideologia que conduz diretamente à relação de classes, ou seja, é o conceito da relação entre as relações da ideologia, por um lado, e as relações de classe, por outro.” (Ibid., 1978, p. 74)

Para Gramsci, a dominação ideológica é a subordinação intelectual: “as classes dominantes podem, pela direção que imprimem à sociedade, conservar a unidade ideológica de todo o bloco social que está cimentado e unificado pela ideologia dominante.” (MOCHCOVITCH, 1990, p.14)

DIAS (1991) destaca três condições básicas para a construção da hegemonia, a saber: i) a capacidade de uma classe (subalterna ou dominante) de elaborar uma visão de mundo própria, autônoma; ii) a realização de uma reforma intelectual e moral que promova a “elevação civil de estratos deprimidos da sociedade”; iii) a capacidade de esta mesma classe disputar politicamente esta visão e elaborar um campo de lutas a partir do qual ela possa mobilizar vontades em torno do seu projeto, definir políticas e fazer alianças. Por isso, concordo com ACANDA (2006, p.160), ao constatar que o pensamento de Gramsci revela aspectos que permanecem muito atuais: “a interpretação da cultura como dimensão essencial da política e a visão da política como tarefa de estruturação e desenvolvimento da hegemonia (mais do que a simples dominação de forças) de uma classe em relação à sociedade.”

GRAMSCI (v.2, 2007) explica que a hegemonia é o conjunto das funções de domínio e de direção intelectual e moral exercido por uma classe dominante, no decurso de um período histórico, sobre outra classe e até sobre o conjunto das classes sociais:

(...) a supremacia de um grupo social se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção moral e intelectual”. Um grupo social é dominante sobre os grupos adversários que tende a “liquidar” ou submeter com a força armada, e é dirigente em relação aos grupos afins ou aliados. (Ibid., 2007, v.2, p. 24)

GRAMSCI (v.1, 1999/1932-1933) salientou, também, a produção de uma *hegemonia* como complemento do Estado-força e como forma atual da doutrina da revolução permanente em uma *outra hegemonia* pelos trabalhadores. Assim, o desenvolvimento do conceito de sociedade civil por Gramsci é, também, resultante da compreensão do autor a respeito da importância dos mecanismos de produção de hábitos de comportamentos, valores e modos de pensar a realidade para a estruturação do poder nas sociedades modernas (ACANDA 2006). Ressaltou, ainda, a capacidade da classe dominante, através da *hegemonia*, em obter e manter o poder sobre a sociedade pelo controle sobre os meios de produção e sobre os instrumentos de repressão, mas, principalmente, pela produção e organização de um consenso e de direção política, intelectual e moral. Com isso, a “hegemonia” torna-se, “ao mesmo tempo, direção ideológico-política da sociedade civil e combinação de força de consenso para obter o controle social” (ACANDA, 2006, p.178).

Conforme explica ALMEIDA (2009), para Gramsci, a hegemonia é, então, uma combinação de direção moral, política e intelectual com dominação. É uma supremacia exercida através do consentimento e da força, da imposição e da concessão, de entre classes e blocos de classes e frações de classe. Esta pode se dar de forma ativa, como vontade coletiva ou se manifestar de forma passiva, por meio de um apoio disperso ao grupo dirigente/dominante. Nas palavras de GRAMSCI (v1, 1999),

O exercício da hegemonia (...) se caracteriza por uma combinação de força e consenso, que se equilibram de diferentes maneiras, sem que a força predomine demais sobre o consenso e buscando que a força apareça apoiada na aprovação da maioria, expressa por meio dos chamados órgãos de opinião pública. (Ibid, 1999, p.1638)

É justamente no tecido multifacetado das relações econômicas, familiares, escolares, artísticas, morais, dentre outros, que os indivíduos adquirem as ideias, normas e valores que formam sua atitude diante da vida e que conferem sentido aos diversos fenômenos sociais, com os quais interagem e que os levam a aceitá-los e a entendê-los como legítimos ou naturais ou, ainda, rejeitá-los.

O uso da coerção absoluta por instituições repressivas (como no caso de um golpe de Estado) não é uma opção viável para a manutenção do poder por um longo período de tempo. É preciso uma organização ativa do consenso dos dominados (ainda que de forma passiva) pela classe dominante. Nesse sentido, o Estado é, então, a combinação, de diversos modos, de momentos de consenso e de momentos de força. GRAMSCI (v, 1, 1999) resume: “pode dizer-se (...) que Estado=sociedade política+sociedade civil, ou seja, hegemonia revestida de coerção.” (Ibid., 1999, p.291)

É nessa perspectiva que pesquisei os processos hegemônicos produzidos pela classe dominante, com a utilização do Estado e de sua força coercitiva (leis, decretos, despachos, processos administrativos e/ou burocráticos) e de processos hegemônicos que tem envolvido recursos de persuasão (como a mídia, sites, propagandas, dentre outros). Segundo BAKHTIN (1976), um enunciado compreende uma parte percebida ou realizada em palavras (o dito) e uma outra presumida (o não-dito). Nossos julgamentos de valores presumidos não são meras emoções subjetivas e individuais e sim “atos sociais regulares e essenciais. Emoções individuais podem surgir apenas como sobretons acompanhando o tom básico da avaliação social” (BAKHTIN, 1976, p.7). Tais julgamentos de valores sociais organizaram não somente a seleção do material verbal e a forma do enunciado, mas, principalmente, a sua entonação. Isso porque,

um julgamento de valor qualquer existe em sua totalidade e (...) encontra sua mais pura expressão na entonação. A entonação estabelece um elo firme entre o discurso verbal e extraverbal- a entonação genuína, viva, transporta o discurso verbal para além das fronteiras do verbal (...). E é na entonação, sobretudo, que o falante entra em contato com os seus interlocutores, [ela] é social por excelência e especialmente sensível a todas as vibrações da atmosfera social que envolve o falante (BAKHTIN, 1976, p.8).

Como explica (BAKHTIN, 1992), é na necessidade de convencimento do seu ouvinte, que o interlocutor recorre às formas de recursos persuasivos, não somente pela entonação e por expressões exclamativas, mas pelo uso de léxicos que tornam o ouvinte em interlocutor. É importante destacar que, apesar da força de lei, ou seja, da coerção, é na heterogeneidade dos gêneros discursivos e seus discursos (em mídias, sítios vituais, entrevistas, dentre outros) que reside a persuasão, daí a minha opção por analisá-los em um enfoque bakhtiniano.

É preciso, levar em conta, ainda, que o Estado, em sentido estrito, exerce igualmente funções ideológicas, principalmente através de documentos ligados às propostas e reformas educacionais, muito relevantes para a hegemonia. Por outro lado, se na sociedade civil prevalece a hegemonia, nela também existe a coerção. Ocorre, então, uma interpenetração das

esferas da sociedade política e da sociedade civil. (PIOTTE, 1975 apud MOCHCOVITCH, 1990, p.32-33)

Nesse sentido, *ideologia* (no sentido marxista) e *hegemonia* (no gramsciano) são categorias importantes de análise da realidade social, pois permitem perceber o processo de articulação das classes, em torno dos seus projetos e lutas. Revelam as críticas e submissões de uma determinada classe em relação a outra, assim como suas formas de racionalidades, principalmente pelas práticas sociais instauradas a partir de valorações e, conseqüentemente, o processo de consciência desta classe permite compreender a história como um campo de possibilidade, espaço onde a hegemonia de uma classe é construída, mantida ou negada.

Um conceito importante de Gramsci é o de cultura. Isso porque, esse teórico percebeu cultura popular como um campo potencialmente rico para a luta social e para a construção de uma *outra hegemonia*. A análise da “cultura popular” (ou seja, daquela própria das classes subalternas) é um momento essencial do pensamento desse teórico. Existe, para GRAMSCI (v.1, 2001), a convicção de que, na fase da disputa do movimento operário e, portanto, de “guerra de posição”, é necessária uma batalha cultural, que constitua um bloco histórico capaz de obter a hegemonia: o momento do consenso indispensável para chegar ao do domínio ou “guerra de movimento”. Nesta perspectiva, tornou-se central o estudo não só do papel desempenhado historicamente pelos grupos intelectuais, mas também da mentalidade e da cultura das classes populares, até então, mantidas distantes do poder e da cultura¹⁷.

Nesse sentido, para Gramsci, a “cultura popular” é constituída como uma forma “contraditória e fragmentária; representa uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar” (GRAMSCI, v. 1, 2001, p. 209); corresponde àquilo que é, em filosofia, o “senso comum”, isto é, “uma concepção (...) desagregada, incoerente, inseqüente, conforme a posição social e cultural das multidões das quais ele é a filosofia” (Idem, v. 1, 2001, p. 114). A tarefa da “filosofia da práxis”, como “expressão das classes subalternas” (Idem, v. 1, 2001, p. 388) é, então, a de “educar as massas”, libertando-as da sua cultura atrasada e levando-as a uma visão do mundo moderna e universal. O advento de uma nova cultura (de uma nova ordem social) implica, portanto, na transformação do “senso comum” em “bom senso”, leia-se, uma atitude crítica que forma um senso comum, não aquele ligado à cultura hegemônica, mas a uma produção libertadora.

Portanto, as duas teses só são aparentemente divergentes: a desvalorização da cultura popular devido “ao seu atraso” (no sentido da manutenção da tradição), mas também

¹⁷Cf. PETRÔNIO, Giuseppe. **Cultura “popular”**. (s.d.) Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=638>. Acesso em abril de 2009.

reconhecimento da sua seriedade (Ibid., v. 6, 2001) e da necessidade de estudá-la, a fim de que seja realizado um cálculo mais cauteloso e exato das forças agentes na sociedade.

Por isso, Gramsci elaborou critérios metodológicos que levassem em conta as características peculiares das classes subalternas e das suas estruturas sociais e mentais (Idem, v. 2, 2007; v. 5, 2001), bem como que diferenciasses as suas exigências em relação àquelas das classes cultas e hegemônicas. Como por exemplo, o que era um ferro-velho na cidade – que se inscreve de modo fiel à realidade- poderia ser um utensílio útil na província. Assim, empreendeu uma análise, inteiramente nova à cultura, pelo estudo da literatura popular, investigando tanto os seus gêneros (o melodrama, o folhetim, o romance policial, o romance de suspense), quanto os instrumentos de produção e difusão (os editores populares), autores particulares (Guerrazzi, Mastriani, Invernizio, etc.), algumas obras e a sua circulação.¹⁸

É importante perceber, então, que faz parte da luta de classes e a superação da ordem vigente, a classe trabalhadora ter os domínios da cultura, no âmbito da produção, divulgação e editoração daqueles produtos mais usualmente considerados como obras culturais, tais como a literatura, o teatro, a música, o cinema, àquelas práticas e teorias que estão vinculadas, mais imediatamente às formas de produzir, tais como a técnica de produção, os instrumentos de trabalho, o tempo dedicado à produção, a relação entre a ciência e a tecnologia, a normatização jurídica do trabalho, enfim, tudo o que perpassa o mundo da produção. (VIEIRA, 1999)

Também, BAKHTIN (1981) faz uma análise da cultura popular, quando investiga esse assunto com pretensão de encontrar nele, as matrizes da obra do escritor francês François Rabelais. Para isso, produziu uma teorização do grotesco e da cultura carnavalesca, tomando estes como peças chaves para a compreensão da cultura cômica popular da Idade Média e do Renascimento. Afirmou o riso popular como um dos aspectos mais importantes, no que diz respeito ao conjunto das criações populares, devido ao seu aspecto transgressor, mas que a despeito disto, ele era um dos itens menos estudado ou teorizado. (BAKHTIN, 1981)

A importância desse estudo está no aspecto jocoso das manifestações populares, que têm a capacidade de produzir uma espécie de duplicidade do real, ou ainda uma “dualidade do mundo”. Essa potência transfiguradora se confronta com as formas de culto e cerimônias circunspetas do período medieval, opondo-se, então, à cultura oficial. (Ibid., 1981, p.3.)

¹⁸ PETRÔNIO, Giuseppe. **Cultura “popular”**. In: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=638>. Acesso em abril de 2009.

BAKHTIN (1981) conseguiu verificar como essa potência de duplicidade da percepção do real, contida na cultura cômica popular na idade média e no renascimento, “já existia no estágio anterior da civilização primitiva” (Ibid., 1981, p.5). O que ocorria, no entanto, é que nesse momento primitivo, não havia a separação de classes e a ocorrência do Estado. Conviviam aspectos sérios e cômicos de uma mesma realidade. Aos aspectos divinos ou heroicos, por exemplo, correspondia uma série de escárnios e zombarias, e ambos eram igualmente sagrados e oficiais.

Foi, posteriormente, com o desenvolvimento das sociedades de classes que decaiu o *status quo* ante os aspectos inerentes ao riso. A partir daí, a cultura cômica popular passou a se constituir enquanto instrumento profundo de expressão de visão do mundo das camadas inferiores da sociedade. Apesar de permitida, essa cultura se constituiu como não-oficial. Ela quase sempre relaciona os elementos do poder e da igreja, compondo um duplo risível dessas práticas, sempre apontando para a constituição de um outro mundo. Daí sua concepção de “carnavalização”, como o oposto ao oficial e estabelecido. Esses estudos de Gramsci e de Bakhtin acerca da cultura popular foram relevantes para essa investigação, na compreensão de práticas discursivas (como panfletos e jornais) de alunos do CNS/ISERJ, que com a sátira e o riso, visavam a subversão da ordem estabelecida.

Desse modo, investiguei os processos que buscaram a construção de uma *outra hegemonia* baseada na emancipação da classe trabalhadora e transformação social. Esses processos estiveram presentes na instauração e institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) no Brasil e, em específico do ISERJ. Por isso, a concepção de GRAMSCI (v.2, 2007) sobre a função e a formação do intelectual foi relevante para a compreensão do processo de criação, de *implementação* do CNS/ISERJ e a sua adequação em Curso de Pedagogia. Para o autor, todos os homens são intelectuais, entretanto, nem todos têm assumido essa função. Historicamente, os indivíduos são formados e distribuídos em categorias especializadas para o exercício da sua função intelectual, no que se refere à atividade e a organização escolar (em sentido lato) de cada indivíduo. Essa formação deve contribuir para aprofundar e ampliar a *intelectualidade* de cada deles e (...) a “escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 2007, v.2, p.19). Todavia, é importante destacar o que lembra-nos SAVIANI (2007):

O desenvolvimento da educação e, especificadamente, da escola pública está em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo, em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente porque isso implicaria a sua própria superação. Com efeito, o acesso de todos os trabalhadores, em igualdade de condições às escolas públicas organizadas com o mesmo padrão de qualidade

viabilizaria a apropriação do saber por parte dos trabalhadores. Mas, a sociedade capitalista funda-se exatamente na propriedade privada dos meios de produção. Assim, o saber, como força produtiva independente do trabalhador, define-se como propriedade privada do capitalista. O trabalhador não sendo proprietário dos meios de produção, mas apenas da sua força de trabalho, não pode, portanto, apropriar-se do saber. Assim, a escola pública concebida como instituição de instrução popular é destinada, portanto, a garantir a todos o acesso ao saber, entra em -contradição com a sociedade capitalista (Ibid., p.20)

Conforme explica GRAMSCI (v. 2, 2007) a capacidade de um intelectual dar uma direção político-ideológica a um grupo, em direcionar, bem como estabelecer e preservar sua liderança intelectual e moral é o que se denomina por “hegemonia”. GRAMSCI (v. 2, 2007) entende, ainda, que todos os membros de uma agremiação devem ser considerados intelectuais, não pelo seu nível de erudição, mas pelas funções que exercem. Para ele, dois tipos de intelectuais são fundamentais: o “intelectual orgânico”, que, em sintonia com a emergência de uma classe social determinante no modo de produção econômico, procura dar coesão e consciência a essa classe, nos planos econômico, político e social; e o “intelectual tradicional”, que se conserva relativamente autônomo e independente, tendo desaparecido a classe à que pertencia no passado. Como explica COUTINHO (1981), ambos cumprem funções análogas às do partido:

(...) buscam dar forma homogênea à consciência da classe a que estão ligados ou, no caso dos intelectuais tradicionais, às classes a que emprestam sua adesão, e desse modo preparam a hegemonia sobre o conjunto de seus aliados. São, em suma, instrumentos da consolidação de uma vontade coletiva, de um bloco histórico (Ibid., p. 123).

A organicidade dos intelectuais pode exercer as funções da hegemonia em nome da classe dominante, como pode, ao contrário, unificar os conceitos para criação de uma nova cultura, que não se reduz apenas à formação de uma vontade coletiva, capaz de adquirir o poder do Estado, mas também compõe a difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento em uma perspectiva de transformação.

A partir desses pressupostos, a pesquisa foi realizada, tendo como instrumentos de investigação a *análise documental* e a *observação mediada*, complementadas pelas *entrevistas de cunho dialógico*. Como toda investigação, esta também teve seus limites e impossibilidades. É o que passo a descrever a seguir.

A abordagem do objeto: os instrumentos de investigação

Nesta pesquisa, o estudo teórico norteou a análise documental da legislação federal e estadual (leis, decretos, despachos, portarias, pareceres do CNE e CEE-RJ e toda produção textual que envolve o objeto da pesquisa- o CNS/ISERJ). Em complementação à investigação

foi realizado outro estudo, de cunho empírico (observação e entrevistas), a fim de compreender as condições de produção da instituição e cursos investigados. Dando, então, a continuidade dos estudos iniciados no Mestrado¹⁹, no período de 2001 a 2003, utilizei-me das mesmas estratégias metodológicas já usadas na pesquisa desenvolvida anteriormente: *análise documental*, *observação mediada* e *entrevistas dialógicas* em uma perspectiva bakhtiniana. (MACHADO, 1995; REY, 1997; AMORIM, 2002; FREITAS, 2002)

Para a análise documental, considerei todo enunciado escrito produzido no período de 1996 a 2009: além da legislação, pareceres e resoluções vigentes na esfera federal e estadual a respeito do Ensino Superior e da formação docente, assim como as reportagens de jornais, atas da ALERJ, panfletos, cartazes, escritos veiculados por alunos e/ ou professores (manifestos, cartas públicas, jornais de alunos, dentre outros), editais de concursos, processos, inquéritos administrativos, judiciais, relatórios, ou seja, toda a produção escrita que envolveu o contexto investigado nesse período.

A escolha desses documentos foi feita a partir da delimitação da pesquisa e das questões de investigação. Esse material foi posto em diálogo com as pesquisas relacionadas ao tema e com os teóricos marxistas, com os quais foi construído o arcabouço teórico da pesquisa (Marx, Gramsci, Florestan Fernandes e Bakhtin). Para isso, compreendi a legislação e toda produção textual escrita por mim estudada como enunciados que refletem e refratam a realidade social, em que foram produzidos e que, por isso, possibilitam a análise das suas condições de produção e dos sentidos emergidos naquele espaço-tempo. Neste estudo, busquei, ainda, as *voces* que ecoavam e que silenciavam ou eram apagadas nos documentos e quais os motivos desses silenciamentos. (REY, 1997; AMORIM, 2002; FREITAS, 2002)

Vale destacar que, desde a minha inserção como docente concursada para o ensino superior da FAETEC, em agosto de 2005, iniciei a investigação, através de coleta de documentos por via pessoal e/ou em sítios virtuais ligados ao ISERJ, à FAETEC, ao CEE-RJ, à ALERJ, ao CNE, ao MEC, dentre outros. Além disso, tomei por documento toda produção textual produzida, tendo por tema o CNS/ISERJ (atas de reuniões; encartes, reportagens,

¹⁹ Essa opção metodológica foi iniciada e amadurecida durante o meu Mestrado no PPGE/FACED/UFJF, no período 2001-2003, sob a orientação da Professora Dra. Maria Teresa de Asunção Freitas. Nessa época, desenvolvi uma pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, intitulada **Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente**: um entrelaçamento de vozes. In: TONÁCIO, Glória. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003. Essa investigação obteve como arcabouço conceitual a *Teoria da Enunciação* de Mikhail Bakhtin e os estudos sobre a aprendizagem e a linguagem de Vygotsky. Os instrumentos e as estratégias metodológicas utilizados foram a análise documental das propostas curriculares investigadas, entrevistas dialógicas com os sujeitos da pesquisa (professoras e outros profissionais da área) e a observação de algumas Reuniões de Planejamentos e de algumas aulas.

notícias em jornais e revistas; panfletos, cartazes e escritos veiculados e produzidos por alunos e/ ou professores, como manifestos, cartas públicas e jornais de alunos; editais de concursos; processos de sindicância, inquéritos administrativos, judiciais e relatórios; noticiários em mídias eletrônicas, como a televisão), ou seja, toda a produção escrita que envolveu o contexto investigado nesse período.

Para BAKHTIN (1992), cada esfera de troca verbal, de utilização da língua por locutores, comporta um grande número de gêneros do discurso que vão se transformando. Essa transformação ocorre conforme as mudanças na própria esfera de comunicação, na medida em que as relações sociais também se complexificam. Compreendi, então, os documentos investigados como uma forma específica de gêneros do discurso secundários, “documento escrito que penetra e se constitui em uma dada esfera da comunicação verbal e que passa a constituir e ser constituído, pelos enunciados nela produzidos” (PRADO, 1999, p.23), que assume conteúdo, estilo e composição próprios das suas especificidades.

Desse modo, a fim de realizar uma análise documental coerente, busquei os pressupostos teóricos marxistas, principalmente, nas obras de Bakhtin, visando a contribuir para a construção de novos procedimentos metodológicos de análise discursiva consonantes com a abordagem de pesquisa. Conforme discorro, ao longo da tese, o conteúdo dos documentos por mim estudados não foram compreendidos apenas como um conjunto daquilo que foi escrito ou dito no passado, mas a inscrição das tensões sociais, visto que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (...) [e] são os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais (...)” (BAKHTIN, 1999, p.41). Desse modo, entendo que cada palavra evoca o contexto no qual ela viveu sua vida socialmente tensa, pois todas as palavras e formas são povoadas de intenções e é lá, “nos lábios de outrem, no contexto de outrem e a serviço das intenções de outrem” (BAKHTIN, 1993 c, p.100), que ela precisa ser compreendida.

Nesse sentido, foram analisados, dentre outros, os seguintes documentos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 2006; Decreto Presidencial Nº 3276, de 6 de dezembro de 1999²⁰, alterado pelo Decreto Nº 3554, de 7 de agosto de 2000²¹; o Decreto Nº 3860, de 09 de julho de 2001²²; Parecer CNE/CP Nº 115, de

²⁰ Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

²¹ Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências.

²² Principalmente, os art. 19, 20 e 25, que tratam do credenciamento das instituições de ensino superior. Além desses existem, ainda a Resolução CES/CNE Nº10, de 11/03/2002, que dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de

11 de agosto de 1999²³; Parecer CNE/CES N° 133, de 30 de janeiro de 2001²⁴; Parecer CNE/CP N° 9, de 8 de maio de 2001²⁵, Resolução CNE/CP N° 1, de 18 de fevereiro de 2002²⁶ e os outros pareceres e resoluções, que os alteraram: Parecer CNE/CP N° 21, de 6 de agosto de 2001²⁷; Parecer CNE/CP N° 27, de 2 de outubro de 2001²⁸; Parecer CNE/CP N° 28, de 2 de outubro de 2001²⁹; Resolução CNE/CP N° 2, de 18 de fevereiro de 2002³⁰; Parecer CNE/CP N° 4, de 6 de julho de 2004³¹; Parecer CNE/CES N° 197, de 7 de julho de 2004³²; Resolução CNE/CP N° 2, de 27 de agosto de 2004³³; Parecer CNE/CP N° 4, de 13 de setembro de 2005³⁴; Resolução CNE/CP N°1, de 17 de novembro de 2005³⁵. Parecer CNE/CP N° 5, de 13 de dezembro de 2005,³⁶ e seus desdobramentos- Parecer CNE/CP N° 3, de 21 de fevereiro de

graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior; a Resolução CES/CNE N° 22, de 05/11/2002, que altera a redação dos arts. 2º- § único, 9º- parágrafo único, 16-parágrafo único e art.24; e a Resolução CNE/CES N° 10, de 11 de março de 2002, que dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior. Apesar de revogado pelo Decreto N°5773/06, o MEC tem adotado as normas contidas no Decreto N° 3.860/01 para os ISEs, pois o Decreto N°5773/06, trata da organização prerrogativas acadêmicas para o credenciamento e reconhecimentos, apenas das faculdades, dos centros universitários e universidades, sem dar o devido tratamento aos Institutos Superiores.

²³ Instituiu as *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*.

²⁴ Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental

²⁵ Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁶ Instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁷ Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁸ Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP N° 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

²⁹ Dá nova redação ao Parecer CNE/CP N° 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³⁰ Instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

³¹ Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP N°1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³² Consulta, tendo em vista o art. 11 da Resolução CNE/CP N° 1/2002, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³³ Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

³⁴ Aprova a Indicação CNE/CP n° 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP n° 1/2002.

³⁵ Altera a Resolução CNE/CP n° 1/2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.

³⁶ Parecer sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*.

2006³⁷, Parecer CNE/CP Nº 5, de 4 de abril de 2006³⁸, a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006,³⁹ Parecer CNE/CP Nº 5, de 4 de abril de 2006⁴⁰ e o Parecer CNE/CP Nº 3, de 17 de abril de 2007⁴¹; Despacho de 6 de julho de 2006⁴² e outros, que estabeleçam ligação com o tema, como o Decreto Nº 5773, de 09 de maio de 2006⁴³, dentre outros.

Também, foi analisada a legislação estadual, que versava a respeito da criação dos Institutos Superiores de Educação e dos Cursos Normais Superiores no Estado do Rio de Janeiro, mais especificamente o *Instituto Superior Educação do Rio de Janeiro* e o CNS/ISERJ/SECT-RJ- campo de investigação dessa pesquisa: Decreto do Governador Marcelo Alencar Nº 24.338/98⁴⁴, Deliberações CEE/RJ Nº 222/97⁴⁵, Nº 228/98⁴⁶, Nº 229/98⁴⁷, Nº 298/06⁴⁸, Nº 309/07⁴⁹; Pareceres CEE/RJ Nº 178/98⁵⁰, Nº 258/98⁵¹, Nº1008/00⁵², Nº 544/02⁵³, Nº 200/04⁵⁴, Nº 228/05⁵⁵, entre outros.

³⁷ Propõe o reexame do Parecer CNE/CP Nº 5/2005, que trata das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*.

³⁸ Aprecia a Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

³⁹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

⁴⁰ Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

⁴¹ Propõe a consulta sobre a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, decorrentes da aprovação dos Pareceres CNE/CP Nº 5/2005 e Nº 3/2006, bem como da publicação da Resolução CNE/CP Nº 1/2006.

⁴² Do Departamento de Supervisão do Ensino Superior, visa a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares.

⁴³ Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.

⁴⁴ De 3 de junho de 1998, institui o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.

⁴⁵ De 02 de dezembro de 1997, fixa normas de funcionamento das instituições de educação superior vinculadas ao sistema estadual de ensino, em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

⁴⁶ De 09 de junho de 1998, dispõe sobre o credenciamento de Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores em funcionamento no sistema estadual de Ensino.

⁴⁷ De 16 de junho de 1998, dispõe sobre autorização de novos cursos em Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores em funcionamento, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.

⁴⁸ De 18 de julho 2006, estabelece normas para o cumprimento da Resolução CNE/CP Nº 01/06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, Licenciatura.

⁴⁹ Extingue os Cursos Normais Superiores no Estado do Rio de Janeiro e determina a transformação dos mesmos em Pedagogia.

⁵⁰ De 21 de julho de 1998, aprova o roteiro de verificação para autorização e reconhecimento de curso de estabelecimento de Ensino Superior vinculado ao Sistema Estadual de Ensino.

⁵¹ De 15 de outubro de 1998, credencia o Instituto Superior de Educação do rio de Janeiro-ISERJ e autoriza o funcionamento do seu Curso Normal Superior e faz recomendações.

⁵² De 10 de outubro de 2000, aprova a relação de professores que passam a integrar o quadro docente do ISERJ.

⁵³ De 16 de abril de 2002, responde a consulta da Direção-Geral do ISERJ quanto ao funcionamento de órgãos colegiados na instituição, em consonância com a legislação nacional (art. 65, da LDB/96, Deliberação CNE 222/97), e dá outras providências

⁵⁴ De 20 de setembro de 2004, reconhece o CNS/ISERJ pelo prazo de 2 anos.

⁵⁵ De 08 de novembro de 2005, responde a consulta e apura denúncias contra o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/FAETEC, concedendo um prazo de 60 dias para regularização das irregularidades apontadas.

Em particular, foi na obra bakhtiniana “Questões de Literatura e de Estética: a teoria do Romance”⁵⁶, que encontrei subsídios para a realização daquilo a que me propus. Nesse trabalho, Bakhtin descreve quais as tarefas a serem realizadas em uma análise estética do conteúdo de uma obra. Para o autor, primeiramente, deve-se revelar a composição do conteúdo imanente ao objeto estudado, a fim de que “atrás de cada palavra, de cada frase da obra (...), sintam-se o significado prosaico possível (...), [buscando-se] uma correlação total e possível com a unidade do conhecimento” (BAKHTIN, 1993 c, p.40). Pautando-me nisso, li e reli várias vezes os documentos estudados, buscando compreender os discursos neles presentes e a interpenetração desses, através de anotações de temáticas relevantes e recorrentes na legislação e na produção textual recolhida.

Um segundo momento da análise foi o de “compreender (...) a ligação desses elementos (...) e suas significações na unidade do conteúdo” (Ibid, p.42). Nessa etapa, de acordo BAKHTIN (1993 c), o elemento ético do conteúdo de uma obra pode ser transmitido por intermédio de paráfrases. A partir daí, fui registrando as temáticas recorrentes e o material coletado foi organizado em pastas e catalogado.

É importante destacar que, ao contrário da observação participante nos moldes da pesquisa etnográfica, pela *observação mediada*, busquei durante a observação no ISERJ/FAETEC/SECT-RJ uma *outra forma* de pesquisar, que consistiu-se na busca de produção de sentidos, a partir do contexto vivenciado. Tal estratégia pretendeu uma “atividade responsiva ativa” (BAKHTIN, 1992) por parte dos indivíduos envolvidos (pesquisadora e sujeitos da pesquisa), pelos dissensos e consensos; pelas experiências, pelos embates, pelas lutas e oposição de opiniões. A *observação mediada* oportunizou, então, para mim, um *olhar exotópico* da realidade, pois os acontecimentos foram vivenciados, através de um outro mirante- o da pesquisa. (MACHADO, 1995; REY, 1997; AMORIM, 2002; FREITAS, 2002)

Essa estratégia metodológica ocorreu em diversos espaços-tempos, delimitados na pesquisa, no período de 2005 a 2009, devido a minha posição como docente-pesquisadora: a observação diária do cotidiano do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ; as audiências públicas realizadas na *Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ)*, que tiveram como foco de discussão o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ, o ISERJ e/ou temas relacionados; Assembleias de alunos e/ou professores do curso e instituição investigados; reuniões e outras manifestações sociais relacionadas ao processo de regulamentação do

⁵⁶ Cf. BAKHTIN (1993 c).

CNS/ISERJ e da sua adequação em Curso de Pedagogia, como passeatas, panfletos, cartazes, faixas, dentre outros.

Além disso, devido aos embates políticos e à impossibilidade de ter acesso a informações e documentos, interditados em diversos âmbitos da FAETEC e pela direção do ISERJ, uma fonte complementar valiosa, foi a *observação virtual* realizada nos sítios virtuais de relacionamento (*orkut* e comunidades virtuais de alunos e professores da instituição e cursos investigados)⁵⁷.

Essas observações foram complementadas por *entrevistas dialógicas* (REY, 1997; AMORIM, 2002) com indivíduos da pesquisa: uma ex-aluna da primeira turma formada, um ex-professor do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, que assumiu cargo de coordenador, em uma das direções nomeadas pela FAETEC/SECT-RJ no ISERJ e com o atual Diretor do Ensino Superior na FAETEC (DESUP/FAETEC/SECT-RJ). Essas entrevistas possibilitaram o encontro e o entrecruzamento das vozes dos indivíduos, da minha (a de pesquisadora) e dos discursos investigados (os proferidos nos documentos; nas pesquisas e estudos relacionados à instituição; nos sites de relacionamento; nas notícias veiculadas sobre a instituição e suas imagens; nas cartas e nos manifestos escritos por alunos e/ou professores e veiculados em murais e/ou jornais da instituição; dentre outros). Durante as entrevistas, os temas discutidos envolveram debates sobre o processo de criação e regulamentação CNS/ISERJ e o protagonismo dos alunos, dos professores, dos dirigentes da FAETEC/SECT-RJ, da ALERJ e do CEE-RJ nesse processo até a adequação do CNS/ISERJ em Curso de Pedagogia. As entrevistas foram gravadas em áudio. Em seguida, o material foi transcrito.

Pela *observação mediada* e pelas *entrevistas dialógicas*, foi possível a realização de uma “auto-objetivação estética” (BAKHTIN, 1992). Isso porque pude experienciar a realidade em um plano diferente do vivido até então. Apesar das cenas do cotidiano me serem familiares, a ótica sobre elas mudou. Pela vivência do *eu* em plano diferenciado, pude refletir sobre a realidade e tomar consciência de aspectos desconhecidos até então e pelas experiências construir *outra* consciência sobre as políticas de formação docente. (BAKHTIN, 1992; MACHADO, 1995; REY, 1997; AMORIM, 2002; FREITAS, 2002)

⁵⁷ É importante ressaltar que para a realização dessa observação, precisei construir um *orkut* pessoal e realizar a solicitação de fazer parte dos sítios virtuais de relacionamento (*orkut* e comunidades virtuais) e, para isso, desde o início apresentei-me como docente-pesquisadora do CNS/ISERJ. Ao ser aceita como membro desses sítios virtuais, passei a ter acesso à informações, discussões, enquetes e diálogos realizados entre alunos e professores do CNS/ISERJ e também pude realizar essas mesmas atividades. É importante destacar que, nos trechos analisados dessa *observação virtual* nessa pesquisa, os nomes foram ocultados. Só foram mantidos os nomes que estavam em documentos de domínio público. As observações foram registradas em um Diário de Campo, e que foram registradas as observações, as sensações, impressões, incertezas e a busca da compreensão das situações vividas.

Minha atuação durante as observações, foi a de atentar para os ditos e não-ditos (BAKHTIN, 1976) indagar os sujeitos entrevistados e questionar expressões ambíguas ou mal-entendidas, a fim de redifini-las, opinar e contribuir para o trabalho e a prática político-pedagógico dos docentes e discentes do CNS/ISERJ. Nesse período, a oposição de opiniões entre mim e os sujeitos da pesquisa ocorreram em uma maior intensidade.

Além disso, palavras, gestos e olhares foram compreendidos como enunciados que estavam “prenhes de resposta”, que poderiam ser uma réplica, uma adesão ou uma objeção, pois, conforme explicitado anteriormente⁵⁸, visto que para BAKHTIN (1992, p.132), “compreender é opor à palavra do locutor em uma contrapalavra (...)”. Todos esses ditos e não-ditos se constituíram em texto passível à compreensão, já que revela-se objeto de investigação e de pensamento (FREITAS, 2002). Nas palavras da autora, “o homem sempre se expressa através do texto virtual ou real que requer uma resposta, uma compreensão” (s.p.).

É importante destacar que *a observação mediada* (MACHADO, 1995; REY, 1997; AMORIM, 2002; FREITAS, 2002) foi marcada por um olhar exotópico diante dos relatos, do que observei e da troca de experiências entre os sujeitos envolvidos na pesquisa e deles comigo, pois os acontecimentos eram vivenciados por mim, através de um outro mirante: o de pesquisadora. Nas palavras de BAKHTIN (1992),

quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar o outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver (...), o mundo ao qual ele dá as costas, toda uma série de objetos e de relações que, em função da respectiva relação em que podemos situar-nos, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 1992, p.43).

Foi-me possível, então, ver e sentir o que jamais poderia ver, do lugar, apenas, de docente do CNS/ISERJ, pois para mim aqueles relatos e experiências adquiriram sentidos diferentes do que para os sujeitos da pesquisa (a comunidade escolar do ISERJ e, em particular, do CNS/ISERJ). Esse olhar exotópico foi possibilitado pelo lugar ocupado por mim: um lugar de fora, um lugar exterior. De acordo com AMORIM (2002),

esse lugar exterior permite (...) que se veja do sujeito algo que o próprio sujeito nunca pode ver e, por isso, na origem do conceito de exotopia está a idéia de dom, de doação: é **dando** ao sujeito um outro sentido, uma outra configuração, que o pesquisador, assim como o artista, dá de seu lugar, isto é, dá aquilo que somente de sua posição, e portanto com seus valores, é possível enxergar [grifo da autora]. (AMORIM, 2002, s.p.).

⁵⁸ No capítulo destinado ao enfoque teórico.

Ouvi, como pesquisadora, em cada sujeito e material analisado uma *voz*. Esse ecoar não foi um mero reflexo de uma consciência individual. Ao contrário, foram manifestações de consciências valorativas e sociais, que compreendiam os enunciados proferidos e reagem a eles. Por intermédio dessas vozes, obtive o acesso à consciência, através das suas diferentes expressões materiais (palavras, imagens e outras formas), que, segundo BAKHTIN (1992), constituíram-se “em um fato objetivo” e, ao mesmo tempo, revelaram toda a força social dos signos.

Presenciei cenas do cotidiano docente bem familiares para mim. Entretanto, a ótica dessas cenas mudou. Pela vivência de mim mesma em plano diferenciado, pude refletir e tomar consciência de aspectos da realidade desconhecidos até então. BAKHTIN (1992), no seu texto sobre o *Autor e o Herói*, oferece explicações para isso. Para o autor,

[o autor] vive seu objeto e vive a si mesmo no objeto, mas não vive o processo da sua própria vivência; o trabalho de criação é vivido, mas trata-se de uma vivência que não é capaz de ver ou de aprender a si mesma a não ser no produto ou no objeto que está sendo criado e para o qual tende (BAKHTIN, 1992, p.27).

Tal vivência foi possível, porque, na pesquisa, a consciência do pesquisador não coincide com a dos sujeitos e material investigados. É uma consciência fora de uma outra, a consciência do pesquisador pode ver *o outro* como um todo acabado, o que jamais ele pode fazer consigo mesmo. É a “consciência de uma consciência”(Idem, 1992, p.28).

Na relação entre *Autor e Herói*, na obra de BAKHTIN (1992), estão os fundamentos dessa relação. Para ele, a consciência do autor envolve o dar acabamento à consciência do herói e de sua realidade. O autor sabe mais que o herói, pois o autor dá ao seu herói o que é inacessível ao próprio herói: a sua imagem. A partir desse ângulo diferenciado de olhar, durante as observações, expressei-me, dizendo o que tinha visto e sentido. Interagi durante a situação de campo de pesquisa, provocando discussões e debates sobre determinadas situações, buscando a tomada de consciência da realidade dos sujeitos envolvidos na investigação (inclusive a pesquisadora).

Devido a isso, não foi fácil minha relação com os sujeitos envolvidos na pesquisa. Eles se preocuparam muito com o que eu pensava e o que seria escrito nessa tese. Esse incômodo adveio da percepção do uso das observações e de todo o material coletado como produtores de sentidos no trabalho de pesquisa. Daí decorreram as seguintes indagações, principalmente, de um grupo de alunos e dos professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ: como isso seria usado? Que sentidos emergiriam? Por isso, como tentativa de resolver essas tensões, adotei a postura de sempre enunciar o que eu tinha percebido, a fim de contribuir

com o CNS/ISERJ, o que na prática, não foi visto com “bons olhos” por uma parte dos grupos envolvidos (professores, alunos e funcionários do CNS/ISERJ).

Desse modo, a *observação mediada* e as *entrevistas dialógicas* produziram uma arena onde se confrontaram diferentes valores sociais. Cada palavra proferida não possuía apenas um significado formal, mas era impregnada de conteúdos ideológicos e vivenciais. As palavras refletiram e refrataram as relações sociais (BAKHTIN, 1999; 1992; MACHADO, 1995; REY, 1997; AMORIM, 2002; FREITAS, 2002). O foco da pesquisa foi um sujeito falante e, portanto, produtor de texto e de sentidos. Isso porque,

o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em seu ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo que o texto participe de um diálogo. Salientamos que se trata do contato dialógico entre textos (entre enunciados), e não do contato mecânico “opositivo”, possível apenas dentro das fronteiras de um texto (...), entre os elementos abstratos desse texto (...). Por trás desse contato, há pessoas e não coisas (BAKHTIN, 1992, p.404-405).

Vale destacar que, de posse desses dados brutos, foi montada uma planilha, que foi organizada, por ordem cronológica, com todo o material coletado (documentos, entrevistas, observações, dentre outros) em uma linha de tempo, com 783 páginas, em que foram entrecruzados os dados empíricos, a legislação federal e a estadual no período investigado (de 1996 a 2009).

Após essa fase, realizei a análise do material bruto, entrecruzando as temáticas comuns, na busca pela nucleação dos sentidos, que emergiam dessas temáticas. Finalmente, a partir da identificação de temas comuns e divergentes, identifiquei, de acordo com as questões norteadoras da pesquisa, os pontos-chave da investigação e dos pressupostos teóricos emergindo os seguintes planos de análise:

i) A relação entre a institucionalização dos ISEs e de seus cursos no âmbito federal (leis, decretos, despachos, pareceres, resoluções, dentre outros) e as condições de produção dessas instituições e as políticas implementadas pelos organismos internacionais na América Latina nos anos 90 em um contexto do capitalismo dependente;

ii) A institucionalização dos ISEs no âmbito estadual (os desdobramentos no Estado do Rio de Janeiro dessas políticas federais e de organismos internacionais e o protagonismo da burguesia local e do poder legislativo e do CEE-RJ para a criação e a institucionalização da FAETEC, do ISERJ e de seus cursos superiores);

iii) O contexto do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ (atos que estabeleceram o ensino, a docência e a discência na instituição).

No entrecruzamento da empiria com as categorias teóricas descritas na seção intitulada “O arcabouço teórico-metodológico da pesquisa” com os planos de análise acima, emergiram como categorias de análise dessa pesquisa:

- Relação de exploração do trabalho e acumulação do capital, baseado na precarização, na flexibilização do trabalho docente, na ampliação do mercado de trabalho pela possível “empregabilidade”, através da diversificação de modalidades de ensino superior, visando o aprofundamento das relações capitalistas, por intermédio da contenção da luta dos trabalhadores em uma contrarrevolução.
- Relação público/privado/clientelismo.
- Estratégias normativas (a lei, a justiça, a polícia e a coerção) e estratégias discursivas (persuasão e a ideologia) utilizadas para essa contenção dos trabalhadores e a garantia da manutenção da ordem vigente.
- Grande e pequena política. O desvio de função como estruturante dos acontecimentos políticos na instituição.
- A concepção de formação e de docente.

É importante ressaltar que, **propositalmente**, essas categorias de análise não foram descritas de forma esmiuçada e sistemática nos capítulos dessa tese, pois encontravam-se espalhadas longo desse estudo e presentes em todos os capítulos. Mesmo que em alguns capítulos tenha ocorrido o privilégio de algumas categorias e em outros capítulos outras categorias tenham sido mais exploradas, ainda, assim, elas serviram de análise e de norte da pesquisa em todos os capítulos de escrita da tese.

Os limites da pesquisa

Quando iniciei meus estudos, em março de 2007, já tinha como tema de investigação, a formação docente e o ensino superior, e como campo de pesquisa- o CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, devido à problemática vivenciada por mim, desde agosto de 2005 e as peculiaridades daquela instituição já explicitadas. Também, já tinha iniciado as observações, as conversas com professores de toda a instituição e a coleta de documentos, de encartes, de reportagens, dentre outros, relacionados ao tema e à instituição investigada. Entretanto, não foi fácil conseguir as informações, os documentos e outros dados necessários

à pesquisa, tendo em vista a minha posição de docente do curso e da instituição e a minha atuação política, ante aquele contexto.

Como afirma BAKHTIN (1999) os enunciados não são apenas um conjunto daquilo que foi escrito ou dito no passado, mas é a inscrição das tensões sociais, visto que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos (...) [e] são os indicadores mais sensíveis de todas as transformações sociais (...)” (BAKHTIN, 1999, p.41). Assim, ao requerer, formalmente, acesso aos documentos referentes ao curso e sua normatização, aos órgãos competentes da FAETEC pelo ensino superior (Chefia de Gabinete, Vice Presidência Educacional e Diretoria de Ensino Superior), à direção da instituição e à coordenação do curso, não me foi possível o acesso à documentação procurada⁵⁹. Ao tentar conseguir a documentação da FAETEC e de seus ISEs na própria Fundação, também não me foi possível o acesso, sob forma de diferentes alegações, dentre elas as seguintes afirmações: (...) *o material está sendo organizado, por isso não poderá estar disposto tão cedo...*; (...) *professora, não podemos publicizar documentos.... essas informações são sigilosas...*

Encontrei, também, diversos problemas ao tentar reunir a documentação necessária para a pesquisa (portarias, pareceres, deliberações, atas, dentre outros), devido a problemas internos na instituição. Os professores, desviados de função, autodenominados *professores implementadores* do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, tomaram posse da maioria dos documentos referentes à criação, autorização e reconhecimento do curso e recusaram-se a tornar público ou arquivar na instituição qualquer documento referido ao CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, sob a alegação de que estariam *defendendo a história da instituição* e, por conseguinte, *a história de si mesmos*.

Principalmente, devido a minha posição clara de defesa pelo fim do ensino superior na FAETEC/SECT-RJ e pelo fim do desvio de função no ensino superior e da abertura de um processo no Ministério Público, junto com os integrantes do LEME/FAETEC, solicitando a averiguação das irregularidades do ISERJ/FAETEC, a minha situação como docente-pesquisadora se tornou, ainda, mais complexa. Qualquer informação e/ou documento foi negado por esses professores a mim, sob a alegação da *defesa de si mesmo e do curso*.

Foi, então, que decidi recolher o material para a pesquisa de diferentes formas, como já descrito: em sítios virtuais, em reportagens de jornal impresso e outras mídias, encartes de jornais e/ou revistas, busca de documentos, por intermédio da ajuda de alunos do curso, de

⁵⁹ Quando cito a busca de documentação na FAETEC/RJ e no ISERJ, refiro-me às portarias, deliberações, regimentos e normas de funcionamento do Ensino Superior na FAETEC e do CNS no ISERJ.

outros professores concursados para o ensino superior da FAETEC, que se dispuseram a socializá-los.

Além disso, a minha atuação como membro do Conselho Acadêmico, no ano de 2007, permitiu-me o acesso a muitos documentos necessários. Também, pude contar com a importante colaboração dos membros do LEME/FAETEC/SECT-RJ, em especial com a Professora Cláudia Piccinini, que desde o início se prontificou a ajudar na investigação e na organização do material coletado.

Além disso, ao pesquisar no site do CEE/RJ⁶⁰, deparei-me com a seguinte situação: apesar de estarem disponíveis para consulta os pareceres do CEE/RJ, desde 1996 e suas deliberações, desde a década de 1980, nenhum dos documentos referentes ao CNS/ISERJ se encontrava disponível. A meu ver, a resposta para esse vazio de informações reside em interesses de ordem privada e clientelistas (como acordos e arranjos políticos) entre alguns membros do CEE/RJ, a FAETEC e os professores *implementadores*, devido à situação precária desses professores, que se encontram em uma situação legal irregular, ou seja, desviados de função. Tal situação envolve ligações entre esses professores e deputados estaduais na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro-ALERJ. Essas relações foram analisadas no terceiro capítulo desta tese.

Apesar do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ fazer parte do meu cotidiano no período de 2005 a 2009, a situação de pesquisa impôs um caráter de desconhecimento e imprevisibilidade, que caracterizaram a relação do pesquisador com os indivíduos da pesquisa. Do mesmo modo, estabeleceu-se uma tensão entre o que se fala e o que se cala na interação entre mim, pesquisadora e os meus interlocutores. Essa tensão demarcou a impossibilidade de neutralidade ou naturalidade na situação de campo. Isso porque, tornar-se “objeto de estudo” nem sempre é desejado e, muito menos, é uma situação confortável para os indivíduos.

Esse mesmo sentimento já havia sido despertado em mim, quando ocupei o outro lugar: o de “investigada” em pesquisas realizadas nas instituições públicas das quais faço ou fiz parte. Foi esse incômodo que me fez inverter a minha posição de investigada para investigadora e buscar um olhar exotópico da formação docente. De acordo com AMORIM (2001),

(...) o fato de se ver analisado de um certo modo e ocupando um determinado lugar, costuma despertar nas pessoas a vontade de experimentar um outro lugar uma outra

⁶⁰ Cf. RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. <http://www.cee.rj.gov.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

forma interlocutiva. Como nos diz Bakhtin, o ser humano não suporta se ver enclausurado no dizer do outro”. (Ibid, p.271)

A situação de campo da pesquisa ocorreu, então, em um movimento dialético de jogo de forças e de conflitos, o que possibilitou transformar as dificuldades encontradas durante a evolução da pesquisa em reflexão e construção de sentidos para a produção teórica. Essa relação entre pesquisador e a situação de campo foi marcada, então, pelo princípio da alteridade. O que nem sempre foi fácil, devido à minha atuação política no ISERJ, tanto que já enumerei, anteriormente, as dificuldades por mim enfrentadas na busca pelo material empírico e documentos necessários à pesquisa, mas esse foi o meu esforço, principalmente, no momento em que me afastei do ISERJ, pedindo a minha exoneração de docente, para dar prosseguimento à pesquisa e à sua escrita. A partir da teoria e de posse dos dados da pesquisa, meu esforço foi o de ter “um lugar de fora, um lugar exterior” para a realização dessa tese (BAKHTIN, 1992).

Desse modo, a escrita da tese ficou assim estruturada: no primeiro capítulo, procurei compreender as condições da institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) em todo o território brasileiro a partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* e de seus cursos superiores, bem como suas adequações institucionais e curriculares, até o momento da transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, com a instauração *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNs-Pedagogia*.

No segundo capítulo, busquei o entendimento do processo de criação do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e do seu Curso Normal Superior (CNS) a partir da legislação estadual (leis, decretos, atos normativos, atas das Comissões Permanentes da ALERJ, dentre outros) do Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Conselho Estadual de Educação-CEE, principalmente, os referentes ao período entre 1996 a 2008 e outros de anos anteriores, quando necessários para o entendimento do processo investigado. Também, foi necessário o estudo dos atos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que estabeleceram a criação da FAETEC e que antecederam a transformação do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ, ligado à SEEDUC-RJ) em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e da sua inserção, assim como de outros ISEs na FAETEC/SECT-RJ.

O terceiro capítulo foi destinado à apreensão dos processos de criação, de concretização do CNS/ISERJ e de sua adequação em Curso de Pedagogia, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N°5/2005 e Resolução CNE/CP N°1/2006). Além disso, busquei compreender as práticas e as relações sociais instituídas no

CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ a partir das políticas do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que objetivaram burlar a necessidade de pessoal concursado, especificamente para o nível superior, notadamente, valendo-se do desvio de função para a criação e a *implementação* do ensino superior na FAETEC e, especificadamente, no campo de pesquisa investigado: o ISERJ. A última parte foi destinada às considerações finais dessa tese, buscando uma síntese e um “acabamento provisório” dessa investigação. (BAKHTIN, 1992)

CAPÍTULO I

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DOS INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO (ISEs) E DOS SEUS CURSOS SUPERIORES: A LDB E A LEGISLAÇÃO COMPLEMENTAR NO ÂMBITO FEDERAL

O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. (MARX, 1977/1859)

Entendo, em concordância com CARDOSO (2008), que o estudo de qualquer produção intelectual (como a educação, a ciência e a inovação tecnológica) está ligado a um sistema de dominação e de poder, no nosso caso, ao sistema capitalista. O objetivo deste capítulo é, então, o de compreender as condições da institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) em todo o território brasileiro a partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9394 de, 20 de dezembro de 1996 - Quadro 1- ANEXO 1) e de seus cursos superiores, bem como suas adequações institucionais e curriculares, até o momento da transformação dos Cursos Normais Superiores em Cursos de Pedagogia, com a instauração *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNs-Pedagogia* (Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005 e instituídas pela Resolução CNE/CP Nº1 de, 15 de maio de 2006 - Quadro 2- ANEXO 2).

Para tal, estabeleci um diálogo entre as pesquisas e os estudos sobre os temas relacionados à investigação e realizei o levantamento de dados em fontes primárias de investigação- leis, decretos presidenciais, despachos ministeriais, pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação/CNE no âmbito federal e documentos de cunho internacional, no período compreendido entre o ano de 1996 (ano da criação dos ISEs e da possibilidade de instauração do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, com a promulgação da *nova LDB* Quadro 1- ANEXO 1) e 2008 (ano em que foi instituído o fim do CNS/ISERJ/SECT-RJ, através do Parecer CEE-RJ Nº 021/2008 – Quadro 5- ANEXO 5).

A legislação federal, assim como os documentos internacionais analisados nesse capítulo, são por mim compreendidos como ligados ao *gênero discursivo secundário*. O estilo assumido nesses documentos é o da coerção e da *força de lei*, por isso se constituem, modulam-se em um discurso monológico, sem a necessidade ou a abertura para uma “contrapalavra” (BAKHTIN, 1992).

Para isso, o capítulo foi assim dividido: primeiro discuto a *condição capitalista dependente* da sociedade e da educação brasileira na contemporaneidade; em seguida, analiso

o protagonismo dos organismos internacionais nas reformas educacionais brasileiras durante os anos 90, a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação – ISE's e de seus cursos superiores a partir da promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9394/1996 - Quadro 1- ANEXO 1) e as mudanças ocorridas na formação docente a partir da instauração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCNs-Pedagogia* (Parecer CNE/CP Nº 5 de, 13 de dezembro de 2005 e instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 - Quadro 2- ANEXO 2).

1.1. A condição capitalista dependente da sociedade e da educação brasileira na contemporaneidade

É importante ressaltar que a promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB* (Lei Nº 9394/1996 - Quadro 1- ANEXO 1), se deu em uma estrutura econômica internacional de relações capitalistas, que, no caso da América Latina, modificou o padrão capitalista dependente, notadamente por meio do fortalecimento do neoliberalismo referendado pela ideologia da globalização.

Assim, é totalmente rejeitável a ideia de uma *educação popular pelo Estado*. Conforme afirma MARX (2009/1875, s.p.): “determinar por uma lei geral os meios das escolas primárias, a qualificação do pessoal docente, os ramos de ensino, etc. e, como acontece nos Estados Unidos, supervisionar por inspetores do Estado o cumprimento destas prescrições legais, é algo totalmente diferente de nomear o Estado educador do povo!” Compreendo, então, as reformas educacionais brasileiras instauradas durante a década de 1990 até os anos de 2000, como parte da expressão da dependência econômica, política e cultural a que estão submetidos os países latino-americanos, como o Brasil.

Para o êxito da perpetuação dessa dependência, fez-se necessário, então, um rearranjo das relações econômicas e políticas internacionais, que tomasse como base de suas atividades os organismos e corporações internacionais (como o FMI e o Banco Mundial), através de uma ideologia de ajuste *planetário* na economia mundial. Por sua vez, coube ao Estado o papel de executor de uma política de estabilidade e desregulamentação econômica, bem como de uma política que permita a adoção de formas flexíveis para a organização do trabalho, com a consequente reprodução ampliada das cadeias produtivas, provocando a precarização e a flexibilização das relações de trabalho e a perda de direitos dos trabalhadores.

Nesse sentido, o neoliberalismo tem se caracterizado por um complexo processo de construção hegemônica capitalista, que, para se manter, busca construir um consenso, através

da pretensa ideia de amenizar os problemas da humanidade, estabelecendo, assim, uma leitura nebulosa do real, na medida em que as desigualdades sociais produzidas pela oposição entre dominantes e dominados são dissimuladas ou propositadamente ignoradas no plano ideológico (FRIGOTTO, 1995).

Uma das formas dessa “distorção do real” (MARX, 2007/1846) tem se constituído, através da ideologia da globalização, baseada em práticas discursivas que defendem o processo de internacionalização das relações capitalistas, com forte tendência, no plano ideológico, a uma diminuição – ou mesmo desaparecimento – das barreiras alfandegárias e a liberdade total para o fluxo de capital no mundo. A partir desse contexto, o que temos vivenciado, então, em “uma escala planetária” (OLIVEIRA, 2003), é uma padronização dos costumes e dos mecanismos de consumo da sociedade, visando o livre mercado e a intensificação da dependência entre os países periféricos e centrais.

Como ressalta LIMA (2005), esse discurso hegemônico não pode ser visto como uma falsificação do real. O que ele apresenta é um ocultamento dos reais interesses que comandam o projeto societário burguês. Conforme explica:

Na aparência, na imediaticidade, esse discurso advoga a constituição de uma ‘aldeia global’, a resignificação dos espaços, o fim das fronteiras nacionais. Desvendando a essência deste discurso, apreende-se a intencionalidade dos sujeitos políticos: encobrir um projeto de dominação de classe. Um discurso que na imediaticidade se coloca como unificador, mas aprofunda a hierarquização e a diferenciação planetária que se configura na realidade. (...) O fetiche da “globalização” se expressa na aparência de um fenômeno natural, que abrange todos os indivíduos igualmente, que atravessa todas as regiões e países igualmente, fazendo com que todos tenham acesso a todas as mercadorias ao mesmo tempo. Esta é a “forma fantasmagórica” que a “globalização” apresenta. Desvendando a “região nebulosa” da aparência do fenômeno “globalização” apreende-se suas contradições, a persistência de um mundo hierarquizado, a concentração da riqueza e a globalização das desigualdades como duas faces do projeto burguês de sociabilidade. (LIMA, 2005, p.70)

Entendo, portanto, a globalização não como uma possibilidade de relações sociais de cunho planetário, que favoreça o intercâmbio de conhecimentos e produções de forma equitativa, mas como uma ideologia necessária à legitimação do capitalismo dependente. Assim, é possível, a partir do discurso da transnacionalização do capital, que os grupos econômicos dominantes, com base nos países inseridos no núcleo orgânico-central do capitalismo, passem a expandir suas atividades de produção e investimento pelo planeta, consistindo, a atual fase de acumulação, em um processo de mundialização financeira do capital.

O capitalismo do final do século XX e início do século XXI tem-se caracterizado, então, “por um processo de mundialização financeira e de mundialização de uma nova sociabilidade burguesa” (LIMA, 2005, p. 30). O que tem sido, então, convencionado por

neoliberalismo é antes uma “mistificação, sem consistência ideológica e sem dimensões utópicas” (FERNANDES, 1991, p.23). Desse modo, o qualitativo *liberal* parece formar uma blindagem que explica por si só as relações capitalistas. A adjetivação de *neoliberal* incorporada ao capitalismo, atualmente, apenas tem sentido a partir da:

(...) abertura do mercado para as corporações gigantes e o enlace do governo com o desenvolvimento capitalista, especialmente na transferência do máximo de riqueza pública nacional para o setor privado (...). No pano social, o seu conservantismo apresenta dois aspectos: redução dos impostos em benefício da acumulação privada de capital e sufocação da face de “bem-estar social” patrocinado pelo Estado. Este estrangula a assistência social, restringe a partilha do excedente econômico do poder público com as minorias marginalizadas e com os miseráveis de diversas origens e categorias. (FERNANDES, 1991, p.23-24)

Desse modo, o projeto neoliberal de sociedade e de educação no Brasil se consolidou a partir da implementação de reformas econômicas e educacionais no final do século passado. O século XX terminou com uma avalanche de reformas no campo educacional latino-americano: mudaram as leis e normas que regulam o funcionamento dos sistemas escolares. Modificaram-se, também, a própria organização escolar, os currículos, a formação docente e a avaliação, ainda que nos discursos e propostas curriculares (TONÁCIO, 2003). Entretanto, a realidade cotidiana das escolas não sofreu mudanças substanciais, apresentando-se como uma expressão “grotesca” das promessas milagrosas enunciadas pela modernização neoliberal (ALENCAR 2001). Sob o fetiche da modernização e da democratização do ensino, as reformas educacionais brasileiras do período da década de 1990 até os anos de 2000 trouxeram profundas modificações no modelo de gestão da educação pública, por conseguinte na organização das escolas, da formação docente e do seu trabalho.

O processo de instauração e institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISE's) no Brasil durante a década de 1990 até 2008 está profundamente imbricado com os processos de acumulação do capital produzidos no sistema capitalista nesse período: o *novo* (velho) capitalismo. Os traços desse *novo* (velho) capitalismo podem ser assim descritos:

- O padrão de “acumulação flexível”⁶¹ foi estruturado, a partir de formas novas da gestão do trabalho em associação com a introdução ampliada de novos padrões de automação informatizada (microeletrônica e teleinformática), e conseqüentemente, a crise das políticas do Estado de Bem Estar Social, com o advento das políticas neoliberais. Em decorrência da automação e das inovações tecnológicas, ocorreu uma alta rotatividade da mão-de-obra, que se tornou desqualificada e obsoleta. Com isso, “o desemprego tornou-se estrutural, deixando de ser acidental ou expressão da crise

⁶¹ HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

conjuntural”. (CHAUÍ, 2000, p.29)

- O capitalismo contemporâneo foi hegemônico pela ideologia da globalização e pelo capital financeiro, ampliando assim a exploração do trabalho produtivo. Ocorreu, então, no plano ideológico, uma rejeição da presença estatal no mercado e nas políticas sociais, de modo a tornar possível a privatização das empresas e dos serviços públicos. (CHAUÍ, 2000; OLIVEIRA, JÚNIOR, 2000; ANDERSON, 2003; COSTA, 2008).
- O processo de tercerização das empresas, também, tornou-se estrutural, deixando de ser um suplemento à produção. Desse modo, a produção passou a operar por processos de fragmentação e dispersão das suas esferas e etapas.
- A ciência e a tecnologia se transformaram em forças produtivas, “(...) deixando de ser mero suporte do capital para se converter em agentes de sua acumulação.” (CHAUÍ, 2000, p.30). Em decorrência, a “(...) educação passou (...) a ser concebida como dotada de um valor econômico próprio e considerada um bem de produção (capital) e não apenas [como anteriormente] de consumo” (SAVIANI, 2005, p.22). Isso porque, foi *Teoria do Capital Humano*⁶² que colocou de forma precisa e unidirecional a relação entre educação e desenvolvimento econômico. Sob esta perspectiva, os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que, como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral, e de forma particular, contribui para incrementar os ingressos individuais de quem “o possui”. Segundo FRIGOTTO (1995), a, já instaurada, lógica economicista foi, então, aprofundada para os padrões do capitalismo atual. Essa lógica está baseada na concepção de que a educação serve para o desempenho no mercado e sua expansão potencializa o crescimento econômico. É importante destacar que o ideário da incorporação de inovações tecnológicas para o desenvolvimento das forças produtivas do capitalismo, através das inovações tecnológicas, da reestruturação produtiva e gerencial tem se tornado crescentemente contraditória,

(...) devido ao sistema global de produção não possuir condições de se desenvolver plenamente em função das contradições inerentes do capitalismo, e especialmente da insuficiência mundial de demanda solvável. Quanto mais se desenvolve, mais tem

⁶² Segundo SANTOS (2004) é na elaboração inicial de Becker, retomada pelo próprio Schultz, que encontramos as raízes contemporâneas da Teoria do Capital Humano (TCH). Esta formulação tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, que deve merecer, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos. A educação como meio de produção passa a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (propriedade dos meios de produção).

dificuldades de fechar a equação produção-demanda. (...) Retoma-se, assim, de maneira completa, as contradições originais do sistema, que se expressa entre o caráter social da produção e a apropriação privada dos seus resultados. (COSTA, 2008, p.21).

- Ocorreu, como já explicitado na introdução desta tese, uma “concepção distorcida da história” (MARX e ENGELS 2007/1846, p.41). A concretude da fusão entre os grandes organismos internacionais (como o FMI e o Banco Mundial) e o Estado é distorcida no plano ideológico. Esses organismos se tornam, então, ideologicamente, planetários e desterritorizados (CARDOSO, 2006), operando “(...) com um único dogma (...): estabilidade econômica e corte do déficit público” (CHAUÍ, 2000, p.31).

Em outras palavras, “(...) temos vivenciado a mundialização do capital, como motor inexorável da nova economia-livre, flexível e desregulada.” (FRIGOTTO, 2006). Isso porque, através do projeto neoliberal hegemônico dominante, pretende-se levar a cabo o aprofundamento da exploração do trabalho e a acumulação do capital (GENTILI, 1995). Portanto, o que tem sido nomeado de *novo* capitalismo, de *padrão flexível* ou de capitalismo contemporâneo, conforme denomino nessa pesquisa, é mais uma forma de “capitalismo dependente, que conjuga crescimento econômico dependente com miséria e exclusão despóticas, além da ausência de direitos fora dos setores sociais dominantes”. (CARDOSO, 2008, p.6)

Nessa configuração do capitalismo dependente, a educação tem se constituído uma das estratégias de defesa e consolidação da ordem existente. Essas ações visaram um amortecimento de uma possível revolução nacional e/ou democrática, ainda que na ordem burguesa (Idem 2008 a; FERNANDES, 1989). No Brasil e em outros países da América Latina, como Chile e Argentina, o aprofundamento das relações neoliberais, aliado à existência de um quadro propício a uma agenda de reformas nos diferentes contextos internacionais e nacionais (baseada na lógica da *Teoria do Capital Humano*), produziu uma nova visão a respeito da formação docente: a ideia da necessidade de ações e de políticas por parte do Estado e de organizações da sociedade civil para a formação docente e da investigação e de debates frequentes na área. Como explica FERNANDES (1989, p.42), “(...) uma nação economicamente dependente, deve formar a cabeça dos talentos jovens pelos moldes da dominação cultural externa, isto é, através de ‘pacotes educacionais e culturais’, colonialmente”. Coube, então, à educação, desenvolver a nova sociabilidade indispensável para a adaptação do trabalhador às exigências da modernização da sociedade, entendida como adequação aos padrões de produção e organização social do capitalismo central.

Ocorreu, então, uma “**mudança do padrão de dependência**” [grifo meu] pelo aprofundamento do capitalismo dependente (FERNANDES, 1989). Conforme explica o autor, o que caracteriza esse processo é o aparecimento de uma dependência que se ajusta às estruturas e aos dinamismos do capitalismo monopolista, aos controles imperialistas globais e ocorrendo, principalmente, uma “(...) presença interna direta, maciça e ativa dos agentes e agências de modernização, apesar da invisibilidade e/ou fluidez da presença de organismos internacionais na educação. Assim, mudam-se as formas de dependência, mas a realidade é a mesma!” (Ibid, p.14).

Dos anos 90 até 2008, as reformas educacionais, como outras, não ocorreram, então, por acaso. Ao contrário, fizeram parte de um projeto mais amplo de políticas sociais, implantado na América Latina pelas frações burguesas locais dominantes que se referenciaram nas orientações de organismos financeiros internacionais. Esses órgãos colocaram como requisito para investimentos nesses países, dentre outros, a necessidade de adequações dos sistemas de ensino às políticas de ajuste econômico, a busca da produtividade e da competitividade no *mundo globalizado*.

O padrão de acumulação dos 50 anos anteriores aos anos 90, baseado no capitalismo monopolista e na regulação social, acabou implodindo em uma crise que desencadeou a hegemonia do capital financeiro. O Estado-Nação como regulador e organizador da atividade econômica e o Estado de Bem-Estar social, presentes nos Estados Unidos e na Europa, como regulador das políticas sociais, entraram em crise e foram substituídos pela regulação de organizações internacionais (como UNESCO, ONU, OTAN, FMI, BDI, OIT), traduzidos na mundialização do mercado e no avanço tecnológico. (FRIGOTTO, 1995; OLIVEIRA JÚNIOR, 2000)

Nesse período, ocorreu alteração no processo de produção capitalista, como na indústria e na agricultura, que foram alterados pelo capital estrangeiro, visando o crescimento e uma maior exploração da produção. Com isso, ocorreu um crescimento e diferenciação do regime de classes. Apareceram, então, novas formas de exploração do trabalho como os conglomerados de empresas e novas regulações de relações tempo/espaço do trabalho: os contratos temporários, as tercerizações, a modalidade à distância e/ou virtual, o que diversificou e dispersou a classe dos trabalhadores em muitas categorias, como, por exemplo, na docência superior. Atuamete, muitos desses professores não se veem como trabalhadores da educação, mas como intelectuais, no sentido “tradicional” atribuído por GRAMSCI (v. 2, 2007). Como já explicado na introdução desta tese, esse “intelectual tradicional” se auto-compreende como um indivíduo dotado de autonomia e independência, com relação aos

valores e sentidos do trabalho de sua classe originária. Esse apagamento ideológico se dá a partir do discurso e da busca de uma pretensa neutralidade científica. O que não ocorre de fato, pois estamos em um sistema capitalista, no qual a produção científica, assim como as outras formas produtivas, ou estão em um movimento de construção uma *outra* hegemonia ou trabalham para o aprofundamento das relações de exploração capitalista. Essa segunda versão parece ser o caso da intelectualidade tradicional.

O padrão de dependência capitalista *desigual e combinado*⁶³ tornou o processo de mundialização financeira e o de mundialização de uma nova sociabilidade burguesa como duas faces de uma mesma moeda: o projeto de dominação, a partir da ideologia da *globalização econômica*. Na busca do êxito desse processo, coube aos organismos internacionais (como o Fundo Monetário Internacional/FMI; o Grupo Banco Mundial/BM; Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID; a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura/UNESCO e mais recentemente, a Organização Mundial do Comércio/OMC) o papel da elaboração e difusão dos valores e concepções que constituem este projeto de dominação. A partir da conceituação de BAKHTIN (1993) de destinatário e de auditório social como “a presença dos participantes da situação”⁶⁴ e de orientação social como a “dependência do peso sócio- hierárquico do auditório”⁶⁵, posso afirmar que o discurso hegemônico produzido pelos organismos foram proferidos pelos grupos dominantes de capital internacional e dirigiram-se a um outro, a um ouvinte hierarquicamente submetido- os países periféricos/dependentes da América Latina. Foi esse padrão ideológico que orientou um conjunto de reformas econômicas e políticas (como as educacionais) ocorridas no Brasil.

A *qualidade* da educação brasileira pautou as agendas de discussões, o discurso de amplos setores da sociedade e as ações e políticas do MEC, que buscou, pela persuasão e cooptação, criar consensos facilitadores das mudanças necessárias na escola básica, principalmente, na área de formação docente. Para isso, foi adotada, como estratégia persuasiva, o princípio da *descentralização*

(...) como mecanismo de viabilização de [diferentes] projetos de reforma de Estado, no que se refere à reestruturação dos pactos federativos; às competências de governo federal, estado e município e a definição de responsabilidade sobre o planejamento, gestão e controle dos serviços públicos municipais (...). [Para isso, fez-se necessário] alguns aspectos básicos para uma avaliação como: a) concertação estratégica dos

⁶³ O conceito de *capitalismo dependente* de Florestan Fernandes articula o conceito leninista de desenvolvimento desigual e o conceito trotskista de desenvolvimento combinado, para fundamentar a análise do padrão de desenvolvimento do capitalismo monopolista para a periferia do sistema, e da configuração da luta de classes no contexto do *imperialismo total*, e de cada formação econômico-social. (Cf. CARDOSO, 2005; 2008; LIMA 2005, 2006)

⁶⁴ Tradução do espanhol.

⁶⁵ Idem.

atores; b) formação de redes; c) sistema de informação; d) capacitação; d) financiamento; e) comercialização; f) cultura empreendedora e g) marco legal. (CEPAL, 2000 a, p. 6-42)

A partir do discurso da *descentralização*, da *produtividade e qualidade*⁶⁶, passou a existir uma articulação entre educação e mercado, via construção da *sociedade do conhecimento*⁶⁷. Tornou-se, então, urgente a implementação de ações governamentais e de uma legislação, que tornassem os sistemas educacionais mais eficientes e operacionais (CEPAL/UNESCO 1995; CEPAL 2000). Assim, o que ocorreu no Brasil foi uma particularidade pertencente à generalidade do capitalismo, por meio de sua especificidade: a dependência capitalista. (CARDOSO, 2005; 2008)

É importante destacar que a informalidade, a precarização e a desregulamentação do trabalho, assim como a crescente desregulamentação trabalhista e, conseqüentemente, a acentuação das precárias condições de vida da classe dominada não é, ao contrário do que se afirma nos documentos dos organismos internacionais, uma manifestação de que sistema está “funcionando” mal, e sim a contraface do funcionamento do modelo de acumulação dependente. Conforme explica FERNANDES (1975), nenhuma economia por mais articulada que esteja no sistema capitalista, produz por si só “um desenvolvimento capitalista bastante forte para absorver e eliminar por si mesmo a dualidade do sistema econômico.” (Ibid, p. 277)

Concordo com LIMA (2005), ao afirmar que a reformulação do ensino superior instituída na década de 1990 está imbricada na atual configuração do capitalismo, identificada pela reformulação da política educacional em curso nos países periféricos, “(...) na medida em que essa reformulação, especialmente da educação superior, é justificada pela necessidade de adequação destes países à ‘nova ordem mundial globalizada’ e à ‘sociedade da informação’ ” (LIMA, 2005, p. 31). É nessa direção que analiso, a seguir, as reformas educacionais, em especial as voltadas para o ensino superior e a formação docente instituídas na década de 1990 no Brasil.

1.2. As reformas educacionais nos anos 90 e os organismos internacionais

Para a compreensão das reformas educacionais, principalmente, as direcionadas para o ensino superior e para a formação docente implementadas na década de 1990 no Brasil, é

⁶⁶ Baseados no *Modelo Referencial para Gestão da Qualidade Total*. Os princípios da Qualidade Total estão fundamentados, principalmente, na Administração Científica de Frederick Taylor (1856-1915), no Controle Estatístico de Processos de Walter A. Shewhart (1891-1967) e na Administração por Objetivos de Peter Drucker (1909-2005). Seus primeiros movimentos surgiram e foram consolidados no Japão após o fim da II Guerra Mundial com os Círculos de Controle da Qualidade, sendo difundida nos países ocidentais a partir da década de 1970.

⁶⁷ Cf. LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993 a.

necessário a compreensão de que a dependência capitalista instituída na América Latina é “uma nova forma de imperialismo” (FERNANDES, 1975 a) e sua difusão ocorre sob a dominação de grandes corporações internacionais, “dadas as debilidades econômicas, socioculturais e políticas predominantes” (Ibid, p.12). A dependência econômica em curso no Brasil atualmente é operada, então, por uma ingerência estrangeira ilimitada nas relações com o Estado e os setores fortes da economia brasileira com o total apoio e reforço do Estado e da burguesia local. Nas palavras dele,

(...) implanta-se, no Brasil, um fluxo modernizador, um pólo diversificado de natureza neocolonial que interfere cruamente na soberania nacional. A incorporação ao sistema capitalista mundial de produção e de poder e a privatização das empresas estatais estratégicas se impõem, sob a ingerência do governo e com a plena anuência dos empresários e capitalistas brasileiros. (FERNANDES, 1991, p.33)

Parafrazeando FERNANDES (1991), fazendo-se de cega e mascarando o trunfo que o desenvolvimento capitalista desigual representa para o capital internacional, suas nações e suas empresas gigantes instaladas no Brasil, a burguesia local foi parceira do capital estrangeiro em mudanças importantes nas políticas educacionais que aconteceram desde o final dos anos 80 e consolidaram-se na década de 1990, em decorrência de acordos internacionais, agenciados por organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, UNESCO, dentre outros). Conforme explica LIMA (2005, p.87- 88), a atuação destes organismos está fundamentada nas seguintes nucleações temáticas: A) as políticas desses organismos são elaboradas a partir do binômio pobreza/segurança; B) essas políticas reafirmam a promessa de *inclusão* da educação; C) a submissão da educação às exigências da lucratividade do capital internacional.

Com relação ao binômio pobreza/segurança, segundo a autora, é produzida uma ideologia de possibilidade de integração dos países periféricos na nova (des)ordem mundial condicionada à adequação desses países às políticas de ajuste estrutural elaboradas pelos países centrais que compõem o G7 (formado pelas sete potências industriais: Alemanha, Japão, Itália, França, Grã-Bretanha, Canadá e EUA). Com o aprofundamento da dependência e das desigualdades na periferia decorrentes dessas políticas, os próprios documentos desses organismos, propõem o controle das tensões por mecanismos de coerção (pela força e pela lei) e persuasão (diretrizes e políticas sociais de alívio à pobreza e propagandas sobre essas ações), como forma de garantir *governabilidade* e a sua *sustentabilidade*. Desta forma, tem-se uma aparência de enfrentamento da pobreza. Quanto à promessa de alguma forma de inclusão pela educação, sob o discurso da democratização do acesso e a expansão da educação, a mesma é discursada nos documentos desses organismos, como um projeto hegemônico

inevitável de *empregabilidade* dos “de baixo”⁶⁸, pela possibilidade do acesso à capacitação profissional. Nesse sentido, a educação deixa de ser caracterizada como *bem público*. Com a fluidez dos conceitos de público e privado, é produzida uma outra concepção: a de *público não-estatal*. As escolas e instituições de ensino superior são concebidas, então, “(...) como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exército industrial de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital”. (LIMA, 2005, p. 87-88)

Desde a década de 1970, o discurso dos organismos internacionais como a UNESCO era o da modernização e do avanço no subdesenvolvimento industrial, financeiro, comercial, agrário, administrativo, tecnológico, educacional e intelectual. Foi, com esse intuito, que foi realizada, então, a reunião conjunta de Ministros da Educação e do Planejamento das Américas, em 1979, na cidade do México, sob o patrocínio da UNESCO, da OEA e da CEPAL, em que foi proposta a criação, no âmbito da UNESCO, do *Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe* (PPE). O PPE apresentou um planejamento a ser desenvolvido na América Latina e Caribe em 20 anos (1980-2000) e dentre outros objetivos visou garantir e oferecer até o final de 1999, uma educação mínima de 8 a 10 anos para todas as crianças em idade escolar; erradicar o analfabetismo até o final do século XX; expandir os serviços educacionais para os adultos e melhorar a qualidade e a eficiência dos sistemas de ensino através das reformas necessárias (UNESCO, 1998 a).

Foi a partir dos eixos temáticos já propostos no final da década de 1970, que desde os anos 80, sob a égide da ideologia da globalização e do pensamento neoliberal, foi se firmado o consenso da necessidade de reformas. Na América Latina, esses acordos tiveram como norte o *Consenso de Washington*, acertado a partir de condicionantes do FMI/Banco Mundial. Segundo NEGRÃO (1998), em 1989, reuniram-se em Washington, convocados pelo *Institute for International Economics* (entidade de caráter privado), diversos economistas latino-americanos de perfil liberal, funcionários do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e representantes do governo norte-americano. Um dos objetivos do encontro "*Latin Americ Adjustment: Howe Much has Happened?*" era o de avaliar as reformas econômicas em curso no âmbito da América Latina. Como resultado, foram alinhavados dez pontos tidos como consensuais entre os participantes. O principal responsável por tal síntese foi John Willianson, economista inglês e diretor do

⁶⁸ Termo usado por FERNANDES (1985) para designar a classe trabalhadora.

instituto promotor do encontro. Tais indicações receberam, pelo economista, a denominação de *Consenso de Washington*.

Segundo ORTIZ (2003), as principais conclusões daquele encontro foram: A) Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público; B) Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra-estrutura; C) Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; D) Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; E) Taxa de câmbio competitiva; F) Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia; G) Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; H) Privatização, com a venda de empresas estatais; I) Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; J) Propriedade intelectual. “Em síntese, é possível afirmar que o *Consenso de Washington* faz parte do conjunto de reformas neoliberais que apesar de práticas distintas nos diferentes países, está centrado doutrinariamente na desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e papel do Estado” (NEGRÃO, 1998, p.43). Essas conclusões do *Consenso de Washington* foram o ápice de um aprofundamento do processo de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) iniciado na *Conferência de Ministros da Educação e de Planejamento Econômico*, em 1979, no México e na *Conferência de Jomtien*, em 1990, na Tailândia. Esse processo visou uma maior regulação econômica, política e cultural nos países da América Latina, como o Brasil.

Além disso, foi realizada uma *Conferência Geral da UNESCO* de 1991, na qual foi delegada ao seu diretor geral da UNESCO, a convocação de uma comissão internacional com o objetivo de refletir sobre *educar e aprender* para o século XXI. Foi então que Frederico Mayor, o então diretor da época, convocou Jacques Delors⁶⁹, que, por sua vez, reuniu

⁶⁹ Jacques Delors, o então presidente da *Comissão Internacional da UNESCO*, foi nos anos sessenta, um dos principais inspiradores da *segunda esquerda*. A segunda esquerda, ou *seconde gauche*, é um movimento que surgiu no final dos anos 50, início dos anos 60, na França, em que os intelectuais e militantes de esquerda, a partir de uma crítica ao marxismo ortodoxo, ao totalitarismo e ao stalinismo, fundam uma nova esquerda, que se opõe à primeira fundada no marxismo e na herança jacobina. A *segunda esquerda* aglutinou cristãos, sociais democratas, sociais reformistas dentre outros. Delors aderiu ao *Partido Socialista Francês* em 1974. Em 1979, foi eleito membro do parlamento europeu onde presidiu a Comissão Econômica e Monetária. Em 1981, foi nomeado ministro das finanças, cargo que ocupou até 1984, passando no ano seguinte ao cargo de Presidente da Comissão Europeia, sendo um dos idealizadores da União Europeia. (ALMEIDA, 2007, p.36)

quatorze membros⁷⁰ de todas as regiões do mundo, exceto o Brasil, a compor a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. A América Latina foi representada pela Venezuela, pela socióloga Marisela Padrón. (DELORS, 1998, p. 26-27; ALMEIDA, 2007, p.35-36). A tarefa da Comissão era “repensar a educação diante da extrema diversidade de situações que há no mundo, de concepções de educação e suas modalidades de organização” (DELORS, 1998, p.26). O trabalho foi desenvolvido pela Comissão, no período entre 1993 e 1996, sob a coordenação de Jacques Delors. O documento resultante desse trabalho ficou mundialmente conhecido como *Relatório Delors*, sob o título *A Busca do tesouro Perdido: educação e juventude na América Latina*.

É notório o consenso estabelecido entre o PPE e o Relatório Delors. O cunho do PPE foi a universalização da Educação Básica como impulsionadora de desenvolvimento nos países da América Latina. As proposições do documento foram as seguintes:

Docentes comprometidos e competentes, (...) que possam materializar as imprescindíveis reformas nos currículos, nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. (...) Deve-se fomentar uma melhoria significativa da formação inicial docente, pondo em discussão na ordem do dia os planos de estudo tradicionais [de formação docente]. Também deve-se fortalecer as iniciativas de capacitação periódica dos docentes, de maneira que estejam afinadas com os avanços necessários à educação em geral e suas especificidades. Por último, deve-se ir modificando gradualmente as condições de trabalho dos professores (...), aumentando progressivamente suas (...) remunerações, reconhecendo simbólica e materialmente o mérito e o desempenho em condições difíceis (ruralidade, pobreza). (UNESCO, 1998 a, p.77-78)

É interessante notar a estratégia discursiva utilizada no documento, com relação ao papel da educação e do professor. Os problemas enfrentados pela juventude *pobre* (assim adjetivada no documento) na América Latina- desemprego, violência, evasão escolar e baixa

⁷⁰ Foram membros da *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*: In'am Al Mufti (Jordânia), especialista em condição feminina, conselheira de Sua Majestade a rainha Noor al-Husserin e antiga ministra do Desenvolvimento Social; Isao Amagi (Japão), especialista em Educação, Ciência e Cultura e presidente da Fundação japonesa para o Intercâmbio Educativo – BABA; Roberto Carneiro (Portugal), presidente da TVI (Televisão Independente) e antigo ministro da Educação; Fay Chung (Zimbábue), antiga ministra para os assuntos internos, Criação de Empregos e Cooperativas, antiga ministra da Educação; diretora do 'Education Cluster' (UNICEF, Nova York); Bronislaw Geremek (Polônia), historiador, deputado à Dieta Polonesa, antigo professor no Colégio de França; William Gorham (Estados Unidos), especialista em política pública, presidente do Urban Institute de Washington, D.C. desde 1968; Aleksandra Kornhauser (Eslovênia), diretora do Centro Internacional de Produtos Químicos de Liubliana, especialista de relações entre desenvolvimento industrial e proteção do ambiente; Michael Manley (Jamaica), sindicalista, professor universitário e escritor, Primeiro Ministro de 1972 a 1980 e de 1989 a 1992; Marisela Padrón Quero (Venezuela), socióloga, membro da Comissão sobre Governabilidade, diretora da divisão da África (FNUAP, Nova York); Karan Singh (Índia), diplomata e várias vezes ministro, em especial da Educação e da Saúde, autor de várias obras nas áreas do ambiente, da filosofia e da ciência política, presidente do Templo da Compreensão, importante organização internacional interconfessional; Rodolfo Stavenhagen (México), pesquisador em ciências políticas e sociais, professor no centro de Estudos Sociológicos, em El Colégio de México; Myong Won Suhr (Coreia do Sul), antigo ministro da Educação, presidente da Comissão Presidencial para a Reforma da Educação (1985-1987); Zhou Nanzhao (China), especialista em educação, vice-presidente e professor do Instituto Nacional Chinês de Estudos Educacionais. (DELORS, 1998)

escolaridade, dentre outros denominados no documento de *desafios* fica, de forma “presumida”, relacionado à “competência” do professor e de sua formação. Ocorre, então, um processo de culpabilização da formação e atuação docente para *a perda do tesouro*: a educação de crianças e jovens. Percebe-se, então, que a presença de “não-ditos” (BAKHTIN, 1976) baseados em recursos persuasivos de culpabilização do professor por uma adjetivação positiva, vista como ideal, mas não real (como a expressão *docentes comprometidos e competentes*) é possível no conteúdo dos documentos porque os presumidos é que imprimem o tom da avaliação social (BAKHTIN, 1999). Isso porque, além do discurso verbal, existe um outro, o extraverbal, constituído pelos julgamentos e avaliações de valor que, junto ao verbal, formam uma unidade indissociável do enunciado; para BAKHTIN (1999), o enunciado depende não só do seu complemento real ou material, mas também da expressão ideológica desse material. Não é a toa, então, que as condições de trabalho dos professores aparecem, com os termos: “gradualmente e progressivamente”, como **último** desafio a ser vencido em “busca do tesouro e do tempo perdido” (termos usados no PPE, referenciando o Relatório Delors)

A crise do *emprego estável* trouxe, por sua vez, a ideia de *desencantamento do mundo*. O Relatório Delors tentou materializar as razões que sustentaram esse discurso, identificando um clima de incerteza que estaria sendo colocado nos dias de hoje. No plano ideológico, o documento argumenta que a nova conjuntura mundial impôs formas de sociabilidade, voltadas para uma imaterialidade do trabalho e para a construção de uma *sociedade da informação*. Segundo o Relatório, os problemas provocados pelo mundo multifacetado, os conflitos culturais e étnicos em maior dimensão, após o fim da Guerra Fria, da queda do Muro de Berlim e a crise de identidade instaurada entre nacionalidades, deveriam ser relevados para repensar o papel da educação (DELORS 1998). Concordo com ALMEIDA (2007), na afirmação de que a proposta educacional do Relatório Delors foi uma busca de respostas, por parte da UNESCO, para a atual fase de acumulação do sistema capitalista e suas mazelas sociais, iniciada no fim dos anos 80, sustentando a ideologia da possibilidade da melhoria das condições de vida dos trabalhadores a partir da construção de “novas” formas produtivas e de relações de trabalho.

Também, na *Conferência Mundial de Educação para Todos* ou *Conferência de Jomtien* organizada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, ciência e cultura), pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, em Jomtien/Tailândia, realizada em 1990, foi enfatizado o direito de todos à Educação Básica e os deveres das

Nações quanto ao cumprimento das “necessidades básicas de aprendizagem”, através da *Declaração Mundial de Educação para Todos - Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*.

Além disso, definiu que em um prazo de dez anos os países que possuíssem altas taxas de analfabetismo, universalizassem a Educação Básica. São os principais objetivos desse documento:

1. satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem; (...) 2. expandir o enfoque [na Educação Básica]; (...) 3. universalizar o acesso à educação e promover a equidade; (...) 4. concentrar a atenção na aprendizagem; (...) 5. ampliar os meios de o raio de ação da Educação Básica; (...) 6. propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; (...) 7. fortalecer as alianças; (...) 8. desenvolver uma política contextualizada de apoio; (...) 9. mobilizar os recursos; 10. fortalecer a solidariedade internacional (...). (UNESCO, JOMTIEN 1990, p. 3-8)

O documento conceitua como satisfação das necessidades básicas de aprendizagem o seguinte:

(...) os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), (...) e os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) (...) [por intermédio] (...) de novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. (UNESCO/JOMTIEN, 1990, p.3-4)

Esse padrão “mínimo de qualidade da aprendizagem é destinado aos grupos excluídos”, nomeados no documento “os pobres e os portadores de deficiências requerem atenção especial”. Para isso, são convocados, “(...) de imediato, as autoridades (...), os professores, (...) organizações governamentais e não-governamentais, (...) as comunidades locais, (...) e as famílias para um esforço na busca pela mobilização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários” (Ibid, p.3-4).

O lema “educação para todos” estabelecido no documento orientou a conjuntura política e econômica na América Latina e, em consequência, as reformas políticas educacionais brasileiras que marcaram o início da década. Segundo LIMA (2005), essas ações podem ser identificadas a partir dos seguintes eixos analíticos:

a) os organismos internacionais do capital necessitam desenvolver políticas de **alívio das tensões sociais causadas pela crise do endividamento dos países periféricos e pela execução dos ajustes estruturais** impostos ao longo da década (perdida) de 1980 e, b) **as políticas focalizadas no “alívio da pobreza” estarão articuladas com a necessidade de “governabilidade”**, ou seja, da conjugação de segurança e estabilidade econômica para pagamento das dívidas e simultaneamente para a ampliação de áreas para os investidores internacionais. Assim, as reformulações propostas pelos organismos internacionais não se constituem um fim em si mesmas. Elas fazem parte de uma ampla estratégia burguesa de enfrentamento da crise estrutural do capitalismo e, em última instância, da própria necessidade da (re) produção capitalista. (LIMA, 2005, p.106)

Como tentativa de “elevar o nível de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” foi ainda implantado na América Latina o *Plano de Ação Educação Para Todos* (UNESCO/JOMTIEN, 1990). Em consonância com as determinações do capital internacional foi organizada, então, em maio de 1993, pelo governo federal a *Semana Nacional de Educação para Todos*, visando a elaboração do *Plano Decenal de Educação para Todos*, no mesmo ano, especialmente aquelas deliberadas pela *Conferência Mundial de Educação para Todos*, organizada pela UNESCO, pela UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, em Jomtien/Tailândia (FREITAS, 1999; MELO, 1999; LIMA, 2005; AGUIAR et al, 2006; OLIVEIRA, 2008).

Conforme está explicado no *Plano Decenal de Educação* o compromisso firmado na Constituição de 1988 e consolidado na Declaração de JOMTIEN (1990) de colaborar para os esforços mundiais na luta pela universalização da Educação Básica, foi também o eixo central do Plano (BRASIL, 1993). Segundo o documento, o “objetivo mais amplo [foi o de] assegurar, até o ano 2003, às crianças, jovens e adultos, conteúdos mínimos de aprendizagem que [atendessem] a necessidades elementares da vida contemporânea” (Ibid, 1993, s.p.). Desse modo, o plano expressou sete objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica afinados com os documentos internacionais anteriores:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. **universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;**
3. ampliar os meios e o alcance da Educação Básica;
4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. **estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional** [grifos meus]. (BRASIL, 1993, s.p.)

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), tendo como conteúdo discursivo a lógica tecnicista, objetivou harmonizar a educação dos países capitalistas dependentes ao padrão de acumulação ajustado pelo neoliberalismo. Foram eixos temáticos do documento: A) ênfase em um discurso de anulação do papel da educação na formação da classe trabalhadora; B) relevância na produtividade e na eficiência da escola; C) estabelecimento de competências (habilidades) que devem ser dominadas por alunos e docentes, como objetivos educacionais nacionais; D) busca de uma otimização dos recursos

materiais, traduzida na ênfase nas técnicas de educação a distância como uma solução contra a baixa de “qualidade do ensino” e como uma opção para a formação de professores.

Como resultado do *Plano Decenal* e da *Conferência Nacional de Educação para Todos*, (realizada em Brasília, de 29 de agosto a 2 de setembro de 1994) foi assinado um *Acordo Nacional Educação para Todos* pelo governo Federal, pela UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), pelo CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), pela CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras), conselhos estaduais de educação e Organizações Não-governamentais. Uma das ações resultantes desse acordo foi o *Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação*. Tanto o *Acordo Nacional*, quanto o *Pacto* se constituíram em documentos-síntese das intenções e prioridades do *Plano Decenal de Educação para Todos*.

É importante ressaltar que na busca de uma legitimação dessas medidas, como recurso persuasivo de cooptação da classe trabalhadora, a mesma foi conclamada a participar das discussões e debates sobre os referidos documentos. Foi assim que em janeiro de 1993, a *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE) lançou as bases para o *Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação Pública*, firmado em 1994, entre os trabalhadores e o Governo Brasileiro, possibilitando a instituição do *Piso Salarial Profissional Nacional*, a ser implantado a partir de 15 de outubro de 1995 e desfeito unilateralmente pelo Governo Fernando Henrique Cardoso na data ditada – Dia do Professor.⁷¹

De acordo com LIMA (2005), ocorreram ainda outros eventos na década de 90, demonstrando a ênfase da educação na pauta internacional: *Encontro Mundial de Cúpula pela Criança* (Nova York, setembro de 1990); *Encontro de Nova Delhi* (dezembro de 1993); *Reunião de Kingston, Jamaica – Sétima Reunião de Ministros da Educação da América Latina e Caribe* e *Sexta Reunião do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal na área da Educação da América Latina* (maio de 1996). Concordo com a autora na avaliação de que a quantidade de eventos relacionados com a reformulação da política educacional neste

⁷¹ Na época foi proposto pelo MEC um Piso Salarial Nacional-PSN no valor de R\$ 300,00 (trezentos reais) a preços de julho de 1994, equivalente a cinco salários mínimos para o docente com formação de nível médio (40 h) que deveria ser implementado no âmbito do Pacto pela Valorização do Magistério, em 15 de outubro de 1995, corrigida a inflação. Com a posse de Fernando Henrique Cardoso em 1995, assumiu o Ministério da Educação o Ministro Paulo Renato Souza, determinando novos rumos para a política educacional do país. Dessa forma, tanto o PSN como o Pacto feito no governo anterior foram rompidos, sendo extinto o Plano Decenal de Educação para Todos. (Cf. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.cnte.org.br>. Acesso em 21 de outubro de 2010)

período confirma a importância atribuída à educação, considerada como estratégia de difusão do novo projeto de sociabilidade burguesa.

Em consonância com essas políticas, que visaram um reordenamento do padrão de dependência capitalista, em 09 de janeiro de 2001, foi estabelecido o *Plano Nacional de Educação/PNE-Lei Nº 10172 (Quadro 1-ANEXO 1)*, obedecendo a determinação do artigo 14 da Constituição Federal, que consistia na elaboração de um plano plurianual para a educação. Com duração de 10 anos, ele tinha como objetivos a articulação e o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público. O PNE estabeleceu cinco prioridades definidas, a saber:

1. Garantia de Ensino Fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão desse ensino. (...)
2. Garantia de Ensino Fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram.
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior. (...)
4. Valorização dos profissionais da educação. (...)
5. Desenvolvimento de sistemas de informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (BRASIL, 1993, s. p.)

Em específico, no item 3, o PNE também estabeleceu os seguintes objetivos e metas:

Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no Ensino Fundamental, e a gradual extensão do acesso ao ensino médio para todos os jovens que completam o nível anterior, como também para os jovens e adultos que não cursaram os níveis de ensino nas idades próprias. Para as demais séries e para os outros níveis, são definidas metas de ampliação dos percentuais de atendimento da respectiva faixa etária. A ampliação do atendimento, neste plano, significa maior acesso, ou seja, garantia crescente de vagas e, simultaneamente, oportunidade de formação que corresponda às necessidades das diferentes faixas etárias, assim como, nos níveis mais elevados, às necessidades da sociedade, no que se refere a lideranças científicas e tecnológicas, artísticas e culturais, políticas e intelectuais, empresariais e sindicais, além das demandas do mercado de trabalho. Faz parte dessa prioridade a garantia de oportunidades de educação profissional complementar à Educação Básica, que conduza ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia. (Ibid, 1993, s.p.)

Também, o PNE partiu da premissa de que existia limitação de recursos financeiros e de que, por isso, a construção da qualidade da educação se constitui em uma tarefa constante e progressiva a ser desenvolvida gradativamente. Segundo LIMA (2005), o discurso sobre a importância da ampliação do acesso à educação, visa criar o fetiche da democratização e do aumento no índice de escolarização, mascarando um fenômeno que vem ocorrendo nos países periféricos: o processo de certificação em larga escala. De acordo com a autora, a ênfase dos investimentos nos níveis mais baixos, especialmente no Ensino Fundamental, revela “uma concepção etapista do processo educativo: primeiro a educação fundamental, depois a

secundária e daí a expansão do nível superior” (LIMA, 2005, p.109). Além disso, proporciona a ideia de que a *expansão/democratização* deve ser efetivada pela ampliação da participação dos setores privados no financiamento e execução da política educacional, especialmente do ensino superior.

O que tem ocorrido, então, é uma perpetuação dos “não-ditos” (BAKHTIN, 1976) dos documentos internacionais nos documentos do MEC. Assim, uma parte do real é materializada nos documentos: os problemas enfrentados pelos professores. Todavia, as causas não são explicitadas, continuam encobertas em palavras valorativas e adjetivações. Como em um jogo de véus, que mostra e esconde, as palavras tomam as expressões ideológicas necessárias à produção de um consenso, por estarem em consonância com a hegemonia dominante.

Do mesmo modo a ideia de *educação com propulsora de desenvolvimento* presente nesses documentos pode ser compreendida, a partir da conceituação de “dependência cultural ou heteronomia econômica, política e social dos países periféricos” (FERNANDES, 1968; 1975 a). Conforme explica CARDOSO (1996), Florestan Fernandes formulou a tese de que a dependência econômica é a responsável pela heteronomia ideológica e moral. Desse modo, o autor vinculou a possibilidade de desenvolvimento dos países periféricos à dinâmica das relações entre as classes sociais. Apesar de serem questões nacionais nos países periféricos, educação e desenvolvimento não são resolvidos “no plano nacional estrito, até porque não existem como tal.” (CARDOSO, 1996, p.17)

É importante destacar a análise realizada por LIMA (2005) sobre as críticas realizadas pelo BM (Banco Mundial) a partir da metade da década de 1990. Ao contrário do que estava presente nos documentos datados do início da mesma década, foi elaborado um conjunto de reflexões críticas em relação ao fenômeno identificado pelo Banco como um “distanciamento entre o Estado e o povo” produzido pela lógica do Estado mínimo e do mercado como gestor da vida social. Essas críticas reivindicavam a construção de um “estado mais próximo do povo” e/ ou de um “estado em um mundo em transformação”, temática específica do *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial* elaborado pelo Banco Mundial em 1997.

Concordo com a autora na análise de que, a uma primeira vista, essa ênfase dada pelo BM ao Estado, pode levar à conclusão de que esse momento foi demarcado pelo rompimento do BM com os paradigmas do *Consenso de Washington*. Todavia, uma análise cuidadosa desses documentos, demonstra que estas críticas estavam direcionadas aos princípios orientadores do *neoliberalismo clássico* (ANTUNES 2004, p.107 apud LIMA, 2005). Em outras palavras, não havia rupturas com o projeto burguês de sociabilidade, o que se buscava

era uma forma “de capitalismo reformado ou humanizado” (Ibid, 2005, p. 131), como mecanismo de contenção de organização da classe trabalhadora para uma revolução social, ainda que *dentro da ordem*. Isso porque, apesar da formulação dessas críticas, o Banco Mundial, não deixou de reafirmar a concepção liberal de mercado, Estado e sociedade civil:

O mercado como espaço, por excelência, da eficácia econômica, da livre-concorrência e da livre-iniciativa; o Estado como guardião do contrato social e a sociedade civil como somatório de indivíduos, grupos sociais, organizações não-governamentais, movimentos sociais, como o espaço da ajuda mútua, da cultura cívica, da responsabilidade empresarial, dos sindicatos colaboracionistas, enfim, como fundamento da cidadania burguesa. (LIMA, 2005, p.133-134)

As políticas educacionais implantadas no Brasil, na década de 1990, como a LDB/96 (Quadro 1- ANEXO 1), possuíram duas principais dimensões primordiais às mudanças nas relações sociais daquela fase capitalista: a “formação de força produtiva” necessária à acumulação do capital e a dimensão político-ideológica, de “construção da hegemonia neoliberal” (MELO, 1999). Desse modo, as reformas educacionais passaram a possuir itens, dentre outros, como gestão, financiamento, organização acadêmica e avaliação. Um outro ponto a destacar, então, é a confluência de metas e objetivos entre os documentos de cunho internacional com os elaborados pelo governo brasileiro. Conforme explica FERNANDES (1959):

Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está, (...) na procedência externa de categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interligá-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que eles foram produzidos. Daí resulta um estado de dependência fundamental. Com isso, o processo de desenvolvimento interno se entrosa com valorizações e disposições subjetivas que concorrem, diretamente, para perpetuar e fortalecer a condição heteronômica da sociedade brasileira. (FERNANDES, 1959, p.172 apud CARDOSO, 1996, p.104)

Foi nesse bojo de dependência cultural, que foram instituídas as reformas do ensino superior e as políticas de formação docente, a partir da década de 1990 no Brasil. Conforme avalia o autor,

(...) o desenvolvimento institucional da sociedade brasileira (...) foi insuficiente para criar as condições que são indispensáveis a formação de um saber racional autônomo, capaz de evoluir como uma esfera especializada de atividades intelectuais. Daí a necessidade de apelar para os centros exógenos de produção de saber racional, toda vez que as exigências da situação histórico-social [tornaram] aconselhável ou inevitável o recurso a técnicas e a conhecimentos que possuísem fundamento racional. **O próprio ensino superior se [constituiu], rapidamente, em uma maneira de organizar essa relação de dependência cultural** (...). O meio social (...) não desencadeou forças culturais suficientemente fortes para estimular um novo estilo de pensamento ou para incentivar a transformação homogênea das escolas superiores em centros de pesquisa original. (FERNANDES, 1955, p.183 apud CARDOSO, 1996, p. 91-92)

Em décadas anteriores, como nos anos 60 e 70, quase todo o Continente Latino Americano vivenciou processos políticos similares, como as ditaduras militares marcadas pela violência das torturas e inúmeras mortes, em nome de um nacionalismo exacerbado. No Brasil, presenciamos a instauração de um regime autoritário-empresarial e um avanço da produção na economia brasileira, a partir do Golpe Militar de 1964. Nesse período, no entanto, aceleraram-se as características excludentes e seletivas que marcaram o modelo de desenvolvimento brasileiro. Neste contexto,

(...) os baixos níveis de escolaridade da população não se constituíram em obstáculos para o movimento da acumulação [de capital] seguindo os padrões traçados (...). Não obstante, não podemos desconhecer que houve incrementos nos níveis de escolaridade da população e aumento de ofertas de vagas nos diversos níveis de ensino. Ao final dos vinte anos de regime, o crescimento da oferta de vagas no primeiro grau menor atingiu índices superiores a mais de 100% e no primeiro grau maior chegou a 700%. (AZEVEDO, 1994, p.461).

Todavia, tais procedimentos não evitaram a crise da educação brasileira, que se acelerou, a partir do Golpe Militar de 1964, e chegou ao seu ápice nos anos 80. Isso porque essa expansão ocorreu de modo perverso: as vagas nas escolas foram ampliadas por meio de arranjos que continuaram a comprometer a qualidade da escola. Numa perspectiva de modernização da escola, ocorreu uma otimização dos recursos disponíveis, através da redução da jornada escolar, do aumento do número de turnos, da continuidade de classes multisseriadas e unidocentes, do achatamento dos salários dos professores e do estímulo à absorção dos professores leigos. Essas estratégias fizeram cair o prestígio social das atividades docentes e tornaram ainda mais precárias suas condições de trabalho e de formação. (Ibid., p. 461)

Com o fim do regime militar, ocorreu, então, um regime democrático burguês e, conseqüentemente, na área educacional, objetivou-se a democratização do ensino,. No entanto, esse período foi demarcado pelas altas taxas de repetência e evasão escolar. Conforme explica AZEVEDO (1994),

O atendimento das necessidades mais imediatas deixou a escola em segundo plano. Tais ingredientes conjugaram-se com a inadequação (...) dos ritos e práticas em que se desenvolviam os processos ensino-aprendizagem. A sua baixa qualidade foi característica marcante, em face das condições precárias em que era ofertado [o ensino público]. Foi nesse contexto que se produziram os altos índices de reprovação e, por conseguinte, os parcos níveis educacionais que atestaram a negação do direito universal à escola básica. (Ibid., p. 462)

Como uma forma de resposta à crise instaurada, ainda que no discurso, foi instaurado um projeto de reformas sociais, tendo por conteúdo ideológico a humanização do desenvolvimento e a busca da qualidade (qualidade total) como uma necessidade social, incluindo-se, ainda, outras, como a distribuição de renda, a integração, a equidade, o

atendimento à pobreza e a participação social, a fim de que fossem amenizadas as diferenças sociais, vistas como uma das fontes (e não como consequências) da crise econômica e do impedimento ao desenvolvimento econômico brasileiro. Como projeto político-político, o objetivo foi a contenção da luta de classes, pelo processo de humanização do capitalismo. Esse processo é visto em uma orientação marxista como uma estratégia de contrarrevolução “a frio”⁷², através de processos de reformulações de leis e de alianças com a classe trabalhadora, a fim de amenizar as necessidades e exigências dessa classe e da contenção da luta de classes.

Apesar das medidas econômicas e educacionais instauradas no Brasil e em outros países Latino Americanos, nos anos 80, esses países conheceram fases de hiperinflação, devido ao endividamento do Brasil ao capital estrangeiro, à alta dos preços e à depressão.

É importante ressaltar que a discussão das reformas educacionais brasileiras instauradas a partir da década de 1990, está relacionada à compreensão de processos econômico-políticos referentes aos anos 80, principalmente ao processo constituinte da Constituição de 1988 (Quadro 3- ANEXO 3). Na Assembleia Nacional Constituinte, o deputado Ulysses Guimarães (PMDB/SP), adjetivou-a de *Constituição Cidadã*, no momento de sua promulgação, em 5 de outubro de 1988, ao pronunciar com as suas palavras: “Declaro promulgado o documento da liberdade, da democracia e da justiça social do Brasil”⁷³. Apesar de efetivamente não ter não protegido o sindicalismo no setor público, a constituição possibilitou a organização sindical dos trabalhadores públicos e a consequente transformação de suas associações em sindicatos, ao afirmar, no seu artigo 37, parágrafo VI, o seguinte: “é garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical”. Essa época, no campo da pesquisa educacional, é analisada como o período de intensa disputa política, da redemocratização da sociedade brasileira e da reorganização dos movimentos sociais, que se consubstanciaram em entidades e instituições, dentre elas: a criação da *Associação Nacional do Docentes de Ensino Superior* (ANDES), da *Central Única dos Trabalhadores* (CUT), do *Partido dos Trabalhadores* (PT), da *Associação Nacional de Educação* (ANDE) e da transformação da *Confederação dos Professores do Brasil* (CPB) em *Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação* (CNTE). Além disso, a década de 1980 é demarcada pelo processo de transição *negociada* do governo militar para o governo civil, com o restabelecimento das eleições diretas e secretas. Conforme avalia FERNANDES (1985), o fim

⁷² Essa forma de contrarrevolução é discutida na Introdução da tese (p.39-42).

⁷³ Cf. JUS BRASIL NOTÍCIAS. In: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/116780/5-de-outubro-de1988-ulysses-promulga-constituicao-cidada>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

do regime militar foi mais um momento de contrarrevolução burguesa, através de uma simulação de democracia. Conforme o autor, a democracia só é real quando ocorre uma repartição efetiva do poder, com a efetivação da luta de classes.

Em razão disso, o início da década de 1990 foi caracterizado pelo movimento de implantação dos direitos sociais recém-conquistados na constituição, pela defesa de um novo projeto político-econômico para o Brasil e pela assunção de Fernando Collor de Mello à Presidência da República, com o recurso persuasivo de defensor dos “descamisados” contra os “marajás” e um projeto neoliberal, traduzido em um discurso de urgência nas reformas do Estado, a fim de “modernizar” o país. (ARELARO, 2000, p.96-97)

Na década de 1990, sobretudo, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) e no governo de Luís Inácio Lula da Silva, a formação docente passou, então, a ser o pivô das reformas educacionais, além de outros aspectos relacionados ao trabalho docente: livros didáticos, sistema de avaliação, gestão escolar, material pedagógico, currículo, dentre outros. De acordo com FERNANDES (1974; 1975 b) as alterações realizadas pela burguesia brasileira ao ensino superior são uma forma de “reforma universitária consentida”, pois possuem as determinações dos organismos internacionais e o protagonismo das frações burguesas locais na aplicação dessas imposições. Isso ocorre, sem alterar, entretanto, o quadro histórico de colonialismo educacional. (LIMA, 2005, p. 301).

O conceito de “reforma universitária consentida” foi desenvolvido por FERNANDES (1974; 1975 b), a partir dos debates e lutas instauradas na Reforma Universitária de 1968, revogada pela Lei Nº 9.394/1996 (Quadro 1-ANEXO 1) e Lei Nº 5540, de 28 de novembro de 1968 (Quadro 3- ANEXO 3). Florestan Fernandes entendeu que a reforma universitária, surgida tardiamente no Brasil, era um movimento de estudantes e de professores que acabou por repercutir no Governo Federal. Em um movimento de contrarrevolução, foi instituído, por intermédio do Decreto Nº 62937/68, um Grupo de Trabalho (GT) com o objetivo de estudar a forma de tornar a universidade brasileira eficiente, modernizada, com flexibilidade administrativa e formando recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país, anseio das lutas dos movimentos sociais da época. Esse GT foi formado por “(...) técnicos, educadores e cientistas de reconhecida competência e de grande prestígio” (FERNANDES, 1974, p. 2). Entretanto, o que se sucedeu para a formação e estudo do GT é avaliado pelo teórico como ponto nevrálgico decisivo que possibilitou o consentimento:

(...) o GT recebia seu mandato de um Governo destituído de legitimidade e que não encarna a vontade da Nação, mas dos círculos conservadores que empalmaram o poder, através de um Golpe de Estado Militar. Por mais respeitáveis ou bem intencionados que [fossem] os seus componentes, eles se converteram, individual e

coletivamente, em delegados dos detentores do poder e em arautos de uma reforma universitária consentida. (Ibid., p. 2)

FERNANDES (1989) explica como a bandeira da reforma universitária é arrebatada das mãos de um movimento de grande vitalidade política para a iniciativa e atuação do Estado, a serviço das relações de dependência capitalista, através de processos de concessões e acordos entre as frações burguesas locais, o capital estrangeiro e a Universidade no seu lado dominante e mais perverso: o conservador. Isso ocorre porque, conforme explica o autor, “o Estado, em todos os níveis, fomenta as profissões liberais e a privatização do ensino e se acomoda aos dinamismos da internacionalização da atividade dos universitários. Ele também quer a universidade conformista e os universitários como guardiões culturais da ordem” (Ibid., p. 85).

Florestan Fernandes aponta que só é possível romper com essa lógica, quando os intelectuais conseguem romper com o isolamento da academia e incorporam, de maneira orgânica, as lutas dos trabalhadores. Nas palavras dele,

(...) não precisamos de uma universidade como um bem em si, como um símbolo de progresso e de adiantamento cultural. Precisamos dela como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. (FERNANDES, 1975 b, p.33)

As reformas educacionais voltadas para o ensino superior e para a formação docente estiveram voltadas para a manutenção do padrão dependente da educação superior e o seu papel de conformação dos trabalhadores à ordem burguesa. É, a partir então, dessa perspectiva que compreendo as reformas educacionais implementadas na década de 1990 até 2008 no Brasil. Essas reformas podem ser agrupadas em três etapas de implementação do projeto neoliberal de educação. A primeira viabilizada pelos Governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco, seguida das reformas dos dois Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a terceira etapa caracterizada pelos Governos de Luís Inácio Lula da Silva. Passo a descrevê-las, enfatizando o ensino superior e a formação docente, temáticas dessa pesquisa.

A primeira etapa de implantação desse projeto foi caracterizada pelo ajuste econômico, compreendido entre o início dos anos 90 (Governos Fernando Collor de Mello-1990 a 1992) e a primeira metade da década de 1990 com a implantação do *Plano Real* (Itamar Franco-1993 a 1994). O Governo de Fernando Collor de Mello (1990/1992) foi caracterizado pela estabilização monetária e por um pacote de reformas estruturais ou institucionais, de cunho econômico, objetivando o ajuste da economia brasileira à realidade mundial do neoliberalismo, pelo avanço da desregulação financeira e pelo poder imperial

norteamericano. Os projetos *Brasil Novo, Reconstrução Nacional e o Plano Collor I e II*, desse governo foram fundamentados pelo Consenso de Washington e por uma afinidade política com os organismos internacionais do capital, como a nomeação de Pedro Malan, consultor do BID e ex-diretor-executivo do Banco Mundial para o papel de negociador da dívida brasileira durante o governo. (LIMA, 2005, p.206-207)

O programa de governo de Collor de Mello teve por temáticas, inclusive no campo educacional, a equidade, eficiência e competitividade. Esse programa e a proposta *Uma política para o ensino superior e o modelo de financiamento para as IFES* apresentavam como distorções do ensino superior brasileiro a formação de profissionais desvinculada da geração de riquezas; a insuficiente formação na área de ciências exatas; e o gasto excessivo, em detrimento dos demais níveis de ensino. A partir dos estudos de VELLOSO (1992), CORBUCCI (2004), LIMA (2005; 2006) e RODRIGUES (2007), destaco seis ações principais para o ensino superior nesse governo:

1. Sob a égide do discurso da autonomia universitária, foi proposto pelo Governo Collor, mas não aprovado, devido à organização sindical docente (principalmente do ANDES), o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) Nº 56/91, sob o título de *Abertura da economia brasileira e modernização das universidades*. Esse Projeto de Emenda propôs um percentual fixo do orçamento da União para as universidades federais, a fim de que as mesmas assumissem o pagamento dos salários, despesas, custeios e investimentos da instituição, alterando os artigos 206 e 207 da Constituição Federal;
2. Projeto de emenda constitucional do ministro da época, José Goldemberg, que objetivou retirar dos trabalhadores de educação do ensino superior a condição de servidor público e transformar as universidades públicas em uma categoria específica de organização, apartada dos outros níveis de ensino e da condição de instituição pública. Apesar da sua não aprovação, esta proposta já indicava os caminhos da privatização do ensino superior a serem trilhados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso.
3. A desnacionalização dos setores estratégicos do Brasil, sob o discurso de uma maior integração do país ao mercado mundial como a exploração das reservas naturais do Brasil por empresas internacionais.
4. Proposta de extinção da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), junto ao estímulo para adequação da formação e

capacitação profissional, incluídos os profissionais da educação, ao mercado, centrada no ensino e desvinculada da pesquisa, o que foi posteriormente, efetivado no Governo de FHC, com a promulgação da Lei Nº 9394/LDB, de 20/12/96 (Quadro 1- ANEXO 1), com a possibilidade da criação e institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e de Tecnologia (ISTs).

5. Com o fracasso dos Projetos de Emenda, ocorreu no Governo Collor um desrespeito sistemático da proposição da Constituição Federal de um mínimo de 18% da arrecadação líquida de impostos da União, com o estímulo à parcerias entre universidades no desenvolvimento de pesquisas e na ampliação dos programas de pós-graduação;
6. Favorecimento da expansão do ensino privado sob o discurso de ampliação no acesso ao ensino superior, produzindo divergências entre o governo e o CFE. Tais confrontos foram finalizados no Governo de Cardoso pela Lei Nº 9131/95 (Quadro 1- ANEXO 1).

Com o *impeachment*⁷⁴ de Collor, em 1992, o vice-presidente, Itamar Franco, tomou posse, continuando o projeto de privatização iniciado por Collor. Dentre as privatizações, ocorreram as da Companhia Vale do Rio Doce, da Petrobrás e da Telebrás. Concorro com LIMA (2005), utilizando-se da concepção de FERNANDES (1985) de “revolução pelo alto”, na avaliação de que esse período foi uma expressão dessa “revolução” no Brasil. Isso porque, apesar da reaglutinação dos movimentos sociais e sindicais em torno do *impeachment* esse processo ficou limitado “ao horizonte da legalidade burguesa. Este cenário de crise econômica e política impulsiona a burguesia brasileira a um rearranjo do bloco no poder, a um novo pacto de dominação. Muda-se para que tudo permaneça como está.” (LIMA, 2005, p. 205)

O Governo Itamar Franco deu continuidade ao processo de modernização na política educacional, iniciado por Collor. Foi nesse governo que ocorreu o processo de elaboração do Plano Decenal de Educação (1993-2003), já discutido nesse capítulo. Além disso, foi extinto o Conselho Federal de Educação (CFE) e criado o Conselho Nacional de Educação (CNE) pela MP Nº 661, de 18/10/94. Esse ato alterou as funções do Conselho, tornando-o de caráter consultivo, ampliando o poder do MEC. Com isso, ocorreu “uma flexibilização dos critérios para a criação e funcionamento dos cursos de nível superior” (LIMA, 2007, p.134).

⁷⁴ Termo do inglês cuja tradução literal é *impugnação de mandato*. Na prática, ocorreu o processo de cassação do mandato de Collor, pelo Congresso Nacional. O *impeachment* teve por motivação, noticiada na mídia, as denúncias de corrupção política. Collor renunciou ao cargo, então, em 2 de outubro de 1992.

Em 1995, no Governo de FHC, essa Medida Provisória se transformou na Lei Nº 9131. É importante destacar a crítica realizada por FERNANDES (1989) com relação à correlação de forças presentes nas funções dos conselhos. Conforme explica, essa tensão aponta, antes de tudo, “*a disputa de recursos públicos para as escolas privadas e a luta acirrada por posições de poder, [disputadas] e conquistadas pela iniciativa privada (...)*” [grifo meu]. (Ibid, 1989, p.29). O autor aponta que essa problemática dos Conselhos estava presente desde a tramitação da anterior *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*- Lei Nº 4024/61 (Quadro 3- ANEXO 3). Isso quer dizer que, ora defendia-se a vinculação de poderes aos Conselhos, a fim de uma maior autonomia aos governos locais e à iniciativa privada, ora esses poderes eram retirados, em prol da centralização desses poderes ao Ministério de Educação e Cultura-designação da época- e, conseqüentemente, ao governo federal. Como resultado, foi produzido um Conselho Federal de Educação “com atribuições congestionadas e critérios de composição espúrios” (FERNANDES, 1989, p.28).

Destaco as seguintes ações relacionadas ao ensino superior nesse governo: em 1993, a criação do *Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras* (PAIUB) e a Lei Nº 8958, de 20 de dezembro de 1994, que “dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio e dá outras providências.” (BRASIL, 1994, s.p.). Com relação ao PAIUB, o documento considerou os “diversos aspectos indissociáveis das múltiplas atividades-fim e das atividades-meio necessárias à sua realização, isto é, cada uma das dimensões-ensino, produção acadêmica, extensão e gestão em suas interações, interfaces e interdisciplinaridade” (Ibid, p. 5-6). Apesar das diferenças quanto ao fato do PAIUB ser uma avaliação de cunho institucional e o *Exame Nacional de Cursos* (ENC) focar, em primeiro plano, o desempenho dos alunos, para através deles, hierarquizar os cursos e instituições; ainda assim, pareceu-me que o PAIUB foi o preâmbulo do *Exame Nacional de Cursos* (ENC), surgido dois anos após a extinção do primeiro no Governo Cardoso.

Por sua vez, a Lei Nº 8958/94 assegurou, em seus artigos 1º e 2º, a contratação de instituições, na forma de fundações de direito privado sem fins lucrativos, pelas instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica, com a finalidade de dar apoio a projetos de pesquisas ensino e extensão e de desenvolvimento institucional, científico e tecnológico de interesse das instituições federais contratantes. Ocorreu, então, como explica LIMA (2005) uma desresponsabilização parcial do Estado para o financiamento das IFES, pela viabilização de captação de verbas privadas.

Com relação à formação docente, o período dos Governos de Fernando Collor de Mello e de Itamar Franco foram demarcados pela ideologia da *Qualidade Total*, com a instituição da cobrança de resultados das administrações escolares, em troca de incrementos financeiros, deixando claro, o *presumido* (BAKHTIN, 1976) de que o professor passou a assumir o papel de responsável pelo êxito ou fracasso escolar.

É importante ressaltar que, apesar das nuances entre os Governos de Collor de Mello e de Itamar Franco, tendo a concordar com SILVA JÚNIOR (2003), na análise de que o Governo de Itamar Franco, aparentemente, calibrado pelo então “popular Plano Real, pondo como parceiros a ‘academia paulista-carioca’ e os tradicionais políticos do Norte e Nordeste do país” (SILVA JÚNIOR, 2003 p.79), tornou-se a continuidade do projeto político que se iniciou nos primórdios dos anos de 1990, com o Governo Collor. Ao mesmo tempo em que, o discurso do Governo de Itamar Franco representava a articulação que se fez necessária para a interrupção do Governo Collor; na prática, o Governo de Itamar Franco se constituiu em uma continuidade e ratificação das políticas de formação docente em curso naquela época. Desse modo, no Governo de Itamar Franco ocorreu, ao mesmo tempo, “a necessidade de continuidade e de simultânea ruptura [com o governo anterior]” (Ibid., p. 79).

Foi nessa linha de continuidade e rompimento entre esses dois Governos, que a formação de professores passou a ser considerada como prioritária na implementação das reformas da Educação Básica, induzindo ao raciocínio, segundo o qual, dirimindo-se as desigualdades educacionais, estar-se-ia coibindo as desigualdade sociais e, mesmo, as econômicas. Com isso, a profissionalização tornou-se objeto de discurso e ação do Estado. Tal profissionalização objetivou uma formação do tipo *professor-profissional*. Aplicou-se, então, ao professor, a condição de realizar múltiplas funções e atividades, inclusive algumas que vão além das tarefas da educação. Foi no Governo Itamar Franco que ocorreu a elaboração da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*- Lei Nº 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1), iniciada no ano de 1988. O processo foi constituído por disputas políticas e por participação política de diversas entidades, ligadas à educação. Esse processo é analisado na seção seguinte. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003; 2004; NEVES, 2002; 2006; LIMA, 2007; OLIVEIRA 2008).

A segunda etapa correspondeu aos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 e de 1999 a 2002). Segundo LIMA (2005), essa fase da contrarrevolução neoliberal foi demarcada pela reconfiguração dos conceitos de público, estatal e privado, por um processo de diluição e fluidez dos conteúdos dessas categorias, em acordo com os organismos internacionais, como já salientado anteriormente. Em relação ao público e ao

privado, a revisão pelo projeto hegemônico desses conceitos passa a indicar que a noção de “público não estatal, deverá ser utilizada para diluir a fronteira estabelecida entre os dois conceitos, em um debate marcado por profundas ambigüidades”. (Ibid., 2005, p. 336).

A partir disso, como explicita LIMA (2005), o reordenamento do Estado brasileiro foi pautado na articulação de três principais estratégias: A) o financiamento público de políticas sociais para os segmentos populacionais mais empobrecidos; B) o reconhecimento da ação dos setores privados na prestação dos serviços públicos, diretamente ligados à esfera da produção, privatizando-os ou terceirizando-os e, C) a *desestatização* e *publicização* dos serviços sociais mantendo, entretanto, seu *caráter público*, através do seu financiamento compartilhado entre Estado e setores privados e de sua prestação por instituições *públicas não pertencentes ao Estado nem à esfera privada*, viabilizadas por contratos de gestão. É importante lembrar que, a rigor, aproximadamente 80% da Educação Básica é pública e fornecida diretamente pelo Estado. O que tem ocorrido é que as parcerias e convênios se dão no interior das instituições públicas, tornando-as verdadeiros *nichos* da iniciativa privada. Estas ações e estratégias estão em absoluta afinidade com as diretrizes formuladas pelos organismos internacionais do capital, na metade da década de 1990, elaboradas pelo *pós-Consenso de Washington*.

BRESSER-PEREIRA (1991), Ministro da Administração Federal no primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso e Ministro da Ciência e Tecnologia nos primeiros seis meses do segundo mandato, ao proferir a Aula Magna do XVIII Encontro Nacional de Economia da Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia (ANPEC), em Brasília, em dezembro de 1990, analisa a crise que assolava a América Latina nos anos 80, início de 90, adjetivando-a como a *pior crise de sua história*, marcada pela estagnação econômica e por altas taxas de inflação. Nessa conferência, BRESSER-PEREIRA (1991) denuncia as medidas a serem adotadas, posteriormente, no Governo de FHC. Isso porque, para ele, a configuração de hiperinflação em taxas de inflação, maiores que 50% mensais, no Brasil, no mesmo período que a Bolívia (1985), o Peru (1988/90), a Nicarágua (1988/89) e a Argentina (1989/90), imprimiam a necessidade de reformas que suprimissem a crise fiscal “e, portanto, mais profundas e abrangentes do que aquelas previstas pelo Consenso de Washington” (Ibid, 1991, p.15). Parece-me que esta foi a estratégia adotada por Bresser na Reforma do Estado do Brasil – MARE⁷⁵, *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*⁷⁶:

⁷⁵ O *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado* do Ministério da Administração e Reforma do Estado do Brasil – MARE fez parte do Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso - Ministro Bresser Pereira.

É importante ressaltar que a redefinição do papel do Estado é um tema de alcance universal nos anos 90. No Brasil, essa questão adquiriu importância decisiva, tendo em vista o peso da presença do Estado na economia nacional: tornou-se, conseqüentemente, inadiável equacionar a questão da reforma ou da reconstrução do Estado, que já não consegue atender com eficiência a sobrecarga de demandas a ele dirigidas, sobretudo na área social. A reforma do Estado não é, assim, um tema abstrato: ao contrário, é algo cobrado pela cidadania, que vê frustradas suas demandas e expectativas. A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento. (BRASIL, 1995, s.p.).

A crítica ao Consenso, não era com relação à estabilização da moeda, ao estado mínimo e às privatizações que deveriam continuar, mas que, *apenas [elas]*, não garantiam o fim da crise. Era preciso definir uma mudança no padrão de dependência. Nas palavras de BRESSER-PEREIRA (1991), para isso, era preciso:

(...) uma nova estratégia de desenvolvimento ou um novo padrão de intervenção, no qual o Estado desempenh[asse] um papel menor, mas significativo, promovendo o desenvolvimento tecnológico, protegendo o ambiente e aumentando seus gastos na área social (...). Por que não se completam as reformas? Quais os obstáculos que os formuladores de política econômica latino-americanos enfrentam? (...). O obstáculo é basicamente interno e concentra-se no **populismo econômico**. (...) Existem basicamente duas estratégias alternativas que poderão levar ao restabelecimento da confiança: a primeira consiste em **atacar diretamente os focos da crise - o tamanho excessivo do Estado e a crise fiscal - , enfrentando as resistências dos diversos setores a quem couber pagar a conta; a segunda implica obter o apoio dos credores e dos capitalistas locais (obter um consenso limitado à parte dominante da sociedade, portanto), poupando-os, naturalmente, do pagamento da conta do ajuste**. No primeiro caso, a crise fiscal será eliminada distribuindo-se os sacrifícios entre todos os setores: os credores, que terão seus créditos reduzidos; a classe média tecnoburocrática ou assalariada, que terá o número de cargos à sua disposição e os respectivos ordenados diminuídos; os capitalistas, que pagarão mais impostos e terão seus créditos junto ao Estado parcialmente cancelados; e os trabalhadores, cujos salários serão temporariamente diminuídos, por menores que já sejam. No segundo caso, o impacto da crise fiscal será diminuído, mas dificilmente eliminado, já que aqueles que têm melhores condições de pagar a conta do ajuste — os credores e os capitalistas locais — são poupados ou deles se exige muito pouco. [grifos meus] (Ibid, 1991, p.15-17)

É interessante notar a estratégia discursiva adotada por BRESSER-PEREIRA (1991), ao dizer que o problema é interno. De um lado, ele usa como forma de persuasão a justificativa da necessidade do sacrifício dos trabalhadores e de sua dose de “sobreapropriação e sobre-expropriação capitalistas” (FERNANDES 1975 a) para a superação da crise. Por outro, ele coloca **apenas** “na conta” da burguesia local e de sua organização político-econômica os obstáculos para a sua superação, ignorando a “depleção permanente de suas riquezas” (Ibid., 1975 a) realizada pelos países centrais e seus organismos internacionais.

⁷⁶ Cf. BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. 1995. Disponível: https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM. Acesso em 06 de agosto de 2009.

Como forma de consenso, propõe, então, uma combinação entre a primeira e a segunda estratégia, segundo a qual,

(...) os chefes de Estado combinam as qualidades pessoais da coragem e da visão, que usarão de forma limitada para antecipar o consenso, com a capacidade de negociar com os diversos grupos sem transigir em demasia, e de assim obter apoios políticos minimamente necessários para a realização das reformas. (BRESSER-PEREIRA, 1991, p.17)

Esse discurso deixa “presumido” (BAKHTIN, 1976) então, que as estratégias a serem instauradas e cumpridas pelo Estado, posteriormente implantadas por FHC (principalmente, instituídas no primeiro mandato, o que garantiu a sua reeleição), eram convenientes e adequadas. De acordo com BAKHTIN (1999), os presumidos dão o tom da avaliação social. Esses “não-ditos” são possíveis, então, porque, além do discurso verbal, existe um outro, o extraverbal, constituído pelos julgamentos e avaliações de valor que, junto ao verbal, formam uma unidade indissolúvel do enunciado que é compartilhado pelos falantes pelo seu horizonte espacial e ideacional, ou seja, a ideologia dominante e suas ressignificações. (BAKHTIN, 1976)

Na prática, essas estratégias do Governo de Fernando Henrique significaram a privatização de estatais, no setor ligado às áreas de eletrônica, petroquímica, mineração, portuária, financeira, de informática e de malhas ferroviárias, foi imposta como principal política estatal, complementada por políticas de descentralização na área social. Em outras palavras, ocorreu a transferência, pelo estado, de serviços públicos para organizações públicas que não pertençam ao Estado, denominadas *organizações sociais*, ou seja, houve o estímulo de uma produção não-estatal de bens ou de serviços não-exclusivos do Estado por organizações não-estatais. Tais ações foram materializadas pela Lei Nº 9790/99, apelidada de Lei das OSCIPs (Organização da Sociedade Civil de Interesse Público) e pela Lei Nº 10.539/2002, que permitiu a participação de servidores públicos na composição dessas Organizações, ainda que sem remuneração, regulamentada pelo Decreto Nº 4.501/2002. Esse decreto, no seu art. 1º, regulamentou **a cessão de servidor público para fundação internacional no qual o Brasil integrasse ou participasse** (grifo meu). (Quadro 1- ANEXO 1)

No campo da educação, o Governo FHC foi marcado, então, pela implantação de reformas profundas na organização dos sistemas de ensino e nas diretrizes e parâmetros que orientavam toda a educação. As políticas educacionais desse governo tiveram como eixos: a adequação da educação às necessidades do mercado; a privatização e a diversificação do ensino superior e a criação de um sistema nacional de avaliação. Nesse período, foi

estabelecida uma série de reformas e regulamentações implantadas por mecanismos legais e financeiros viabilizadores da privatização do ensino superior. Como salienta CUNHA (2003), o processo de privatização iniciado no período anterior foi intensificado a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos quais ocorreu um aumento no número de instituições de ensino superior privadas, resultando na ampliação do alunado nesse setor e certa complacência governamental, diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nessas instituições. O Ensino Superior brasileiro passou a destacar-se, então, por duas características principais: a privatização e a fragmentação institucional (CUNHA, 2003).

Sob o discurso de uma expansão do acesso e democratização do ensino superior, o conjunto de reformas para esse nível de ensino implantado nos Governos de Fernando Henrique teve como objetivo um aprofundamento da mercantilização do ensino e da pesquisa e uma política de diversificação das instituições de ensino superior, como a viabilidade da criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) a partir da nova LDB-Lei Nº 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1) e de suas adequações por decretos (Quadro 1- ANEXO 1), que permitiram a produção do curso normal superior, dos programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior e programas de educação continuada para os profissionais de educação, dentre outros. Todos, inclusive os de mestrado e doutorado, com o objetivo de uma formação de curta duração e de preferência, podendo ser realizados a distância (Decretos Nº 2494/98 e Nº 2561/98; Portaria Nº 2253/2001, Resolução CES/CNE 1/2001 e a Lei Nº 10172/2001- Quadro 1- ANEXO 1) com a finalidade de uma pretensa modernização, democratização e de adequação do ensino à nova ordem mundial, imposta pelo padrão dependente do imperialismo. Daí a implementação desse governo de uma política de desenvolvimento científico e tecnológico (Lei Nº 9257/96 e o Decreto Nº 3294/99- Quadro 1- ANEXO 1)

LIMA (2005), ao analisar os documentos do Banco Mundial referentes a esse período, explica que a oferta de cursos de curta duração está em consonância com as diretrizes delimitadas por esse organismo internacional, que apontaram para a necessidade de “(...) instituições não universitárias [para] satisfazer a demanda por ensino pós-secundário dos grupos minoritários e dos estudantes economicamente em desvantagem.” (BM, 1994, p.35, apud LIMA, 2005, p.136). Isso quer dizer que o ensino superior, desvinculado da pesquisa e da extensão de curta duração e/ou a distância destinam-se aos trabalhadores e os filhos dos trabalhadores da periferia do capitalismo, visando a formação de mão-de-obra necessária à exploração do capital.

Seguindo a lógica da “Teoria do Capital Humano”, o ensino superior diversificado, e modalidades diferenciadas das universidades passou a ser o lugar privilegiado da formação profissional, visando o atendimento das demandas do mercado de trabalho. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003; NEVES, 2002, 2006; CAMARGO & HAGE 2004; LIMA, 2007; OLIVEIRA 2008). Dentre as reformas educacionais relacionadas ao ensino superior e à formação docente instauradas nesse período, destaco a legislação elencada no Quadro 1 (ANEXO 1).

As reformas do ensino superior, baseadas no processo de diversificação e flexibilização dos cursos e instituições, propostas nos Governos de Fernando Henrique Cardoso estiveram voltadas para as exigências de organismos internacionais, como o BM e UNESCO, que necessitavam, por um lado, de um Estado facilitador da interferência do capital estrangeiro na organização da cultura, da educação dos países periféricos, como forma de hegemonia dominante e, por outro, precisavam intensificar as relações capitalistas e a exploração da periferia, daí então a necessidade da transplantação e adaptação de tecnologias produzidas nos países centrais para a periferia, como o Brasil. Segundo, LUCAS e LEHER (2001), nos Governos de FHC, a diversificação e o crescimento da oferta de vagas no ensino superior pelo setor privado foi vigorosamente apoiado e subsidiado pelo Poder Público, sem qualquer mecanismo de controle social. Nas palavras deles:

A asfíxia financeira do setor público [foi], em si mesma, importante incentivo para a verdadeira explosão de estabelecimentos particulares. Assim, é que prolifera[ram] (...) cursos irregularmente abertos fora da sede de universidades que, a rigor, e em respeito ao disposto no Art. 207 da Constituição Federal, não poderiam ostentar este título. O setor privado caracteriz[ou]-se, salvo algumas poucas universidades dignas desse nome, por uma infinidade de fabriquetas de diploma, subsidiadas segundo sua capacidade de influência junto ao governo,(...) (LUCAS e LEHER 2001, p.258-259)

Um outro aspecto relevante na análise das reformas educacionais do Governo Fernando Henrique (Quadro 1- ANEXO 1) se refere à política de diversificação das instituições e dos cursos de nível superior, apresentada sob a imagem de expansão do acesso e democratização deste nível de ensino, omitindo, conseqüentemente, tanto a privatização interna das universidades públicas, como o empresariamento da educação superior, sob o discurso da modernização e de adequação da educação escolar à “nova ordem mundial” (LIMA, 2005, p. 355). Esta diversificação das IES e dos cursos, ocorreu através de estratégias diferenciadas e, entre elas, a produção dos Institutos Superiores de Educação, como o ISERJ/FAETEC/SECT-RJ e de fundações de incentivo ao ensino tecnológico, como a sua mantenedora (FAETEC/SECT-RJ) a partir do Governo Marcelo Alencar, através dos mesmos mecanismos de coerção (como a instauração dos Institutos Superiores de Educação/ISEs e

Tecnológicos/ISTs da Rede FAETEC/SECT-RJ sob forma de decretos) e de persuasão (pela propagação da ideia de uma pretensa melhora na formação docente do ensino público estadual) como continuidade no nível estadual às políticas de Fernando Henrique Cardoso, ambos do PSDB. Esse processo é discutido no capítulo 2 desse trabalho.

Com relação à formação docente, então, além das reformas educacionais destinadas ao ensino superior, com suas modalidades a distância, o marco representativo dos Governos de FHC foi a aprovação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – Lei Nº 9394/1996 (Quadro 1- ANEXO 1) e a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs* em 1998.

É interessante perceber o caráter persuasivo e autoritário dos PCNs, principalmente os destinados ao Ensino Fundamental, aos quais se intitulam em diretrizes pedagógicas para o trabalho do professor. Além de se constituírem em um documento nacional, estipulando as “competências” a serem desenvolvidas na escola pelo professor, os mesmos convocam a adesão dos professores. Isso ficou claro na análise realizada por mim da carta de apresentação dos Parâmetros em uma pesquisa anterior (TONÁCIO, 2003). Nela, encontrei diversos trechos iniciados por: *É com alegria... Estamos certos de que...* Nessas expressões, percebi a possibilidade de exclamações mentais no entoar dos parágrafos, na busca do convencimento de seus leitores, os professores, pela “expressão sonora da valoração social”⁷⁷ (BAKHTIN, 1993 a, p. 263), registrada na *alegria* do Ministro da Educação ao apresentar os PCNs e qualificá-los como um dos *melhores* instrumentos *no apoio às discussões pedagógicas*.

É importante notar, também, na forma desse enunciado, a disposição das palavras. As expressões descritas acima e outras como: *Sabemos que isto só será alcançado...* encontravam-se todas no início dos parágrafos, reafirmando, em cada trecho, a necessidade de adesão dos professores pelos PCNs, ou ainda, como nas próprias palavras do documento, para que se possa oferecer *à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania...* e ao professor uma *contribuição para a sua atualização profissional*, já que o mesmo é tido, pelo Governo e pelos organismos internacionais, como em despreparo para a atuação docente.

Um outro indicativo de persuasão usado nos PCNs é o de convencer o professor de que os documentos apresentados são resultados de longo trabalho, que contou com a participação de muitos educadores brasileiros tendo a marca de suas experiências e de seus estudos, e foram produzidos no contexto das discussões pedagógicas atuais (BRASIL, 1998,

⁷⁷ Tradução do espanhol.

s.p). Enfatiza-se, nesse documento, que as versões preliminares foram “analisadas e debatidas por professores ... que atuavam em diferentes graus de ensino, por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não governamentais...” (BRASIL, 1998, s.p). Destaca-se, ainda, que as críticas e sugestões resultantes dessa consulta, definida como *especializada*, contribuíram para a versão apresentada. Apesar disso, minha pesquisa de Mestrado⁷⁸ demonstrou o contrário do proclamado pelo documento. O discurso assumido nos Parâmetros foi o autoritário, na medida em que exigiu o seu reconhecimento e assimilação incondicional. De acordo com o Parecer da UFRS (1996), como outros textos de política educacional, os PCNs tenderam a construir seu próprio *objeto*, a criar seus próprios efeitos de *verdade*, tornando difícil para o leitor tomar distância e fazer perguntas que precedem o estabelecimento de seu específico *regime de verdade*. Esse discurso autoritário passa a ser hegemônico pelos seus recursos discursivos de convencimento e persuasão.

A partir da promulgação da LDB de 1996 (Quadro 1- ANEXO 1) foram estabelecidas diversas alterações para os diferentes níveis e modalidades de ensino, como a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e de seus cursos normais superiores, com uma pretensa retirada da formação docente, para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia e a previsibilidade da extinção da modalidade do curso normal médio, ainda que, garantida no artigo 62. Como consequência, presenciamos a sobrevivência do normal médio e a sobreposição dos cursos de Pedagogia e Normal Superior.

Também, foi nos Governos de FHC que ocorreu a regulamentação da formação docente prevista na Lei Nº 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1), por intermédio de um conjunto de legislação complementar (como o Decreto Nº 3276/99, Decreto Nº 3554/2000 e Decreto Nº 3860/2001- Quadro 1- ANEXO 1) e as medidas tomadas pelo Conselho Nacional de Educação, como a Resolução CNE/CP Nº 02/97, o Parecer CNE/CES Nº 776/97, Resolução CEB Nº 2/99, Parecer CNE (CP) Nº 115/ 1999, Resolução CNE/CP Nº 1/99, Parecer CES/CNE Nº 970/1999, Parecer CNE/CP 10/2000, Resolução CNE/CP Nº 1/2002, Resolução CNE/CP Nº 2/2002 (Quadro 1- ANEXO 1). Os aspectos dessas medidas são analisados, detalhadamente, na seção posterior, destinada à compreensão dos Institutos Superiores de Educação-ISEs, de seus cursos e as mudanças efetuadas nessas instituições a partir das novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP Nº5, de

⁷⁸ Cf. TONÁCIO, Glória de Melo. **Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente**: um entrelaçamento de vozes. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003.

13 de dezembro de 2005 e instituídas pela Resolução CNE/CP N°1, de 15 de maio de 2006-Quadro 2- ANEXO 2) no primeiro mandato Governo de Lula.

De acordo com SHIROMA (2003) e SHIROMA & EVANGELISTA (2003, 2004) essas e outras reformas educacionais implantadas no Brasil nesse período (1995 a 2002), foram articuladas com as recomendações dos organismos internacionais, com especial destaque para o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO. atendendo às seguintes exigências: a) oferecimento de conhecimentos e habilidades exigidos pelo setor produtivo; b) destaque para os resultados da aprendizagem; c) redirecionamento da atuação do Estado, de administrador e provedor para avaliador, incentivador e gerador de políticas e d) reforma do financiamento e da gestão da educação. Com isso,

(...) verifica-se o fechamento do espectro político do professor que deve se preocupar apenas com o que diz respeito aos resultados de seu ensino e à sua atuação escolar, abstraindo-os das condições político-econômicas que os produzem, embora, contraditoriamente, sejam essas mesmas condições abstraídas chamadas para justificar a reforma de sua formação. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.2).

Concordo com LIMA (2005) ao advogar que, apesar da sua trajetória intelectual e política, como aluno e colaborador nas pesquisas de Florestan Fernandes e de sua oposição política ao regime militar, Fernando Henrique Cardoso não conseguiu romper com a efetiva ordem burguesa. Um dos indícios foi a sua elaboração de “desenvolvimento dependente associado”⁷⁹ no âmbito dos debates sobre a “teoria da dependência”. Essa conceituação não busca romper com o capitalismo dependente. Ao contrário, apesar de identificar as relações assimétricas existentes entre os países imperialistas e os países dependentes, prevê o capital estrangeiro como *parceiro e/ou associado* para o *avanço* do desenvolvimento dos países dependentes. “O tripé – Estado brasileiro, capital nacional e capital internacional – compõem o campo de ação política deste projeto de desenvolvimento associado.” (LIMA, 2005, p. 210)

Um outro indício de manutenção da ordem burguesa no governo de Fernando Henrique Cardoso foi o desenvolvimento de uma política educacional baseada nas exigências e nas condições impostas pelos organismos internacionais. Com relação ao Ensino Fundamental, foram exigidas, pelo capital estrangeiro, propostas de políticas educacionais para esse nível de ensino, como prioridade para outros financiamentos na área educacional,

⁷⁹ Fernando Henrique Cardoso desenvolveu a categoria de “desenvolvimento dependente associado” em diversas obras, ao longo de sua trajetória acadêmica, principalmente nas seguintes: Cardoso, F. H. **Autoritarismo e Democratização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975; Cardoso, F. H. **O modelo político brasileiro** e outros ensaios. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1977; Cardoso, F. H. A democracia na América Latina. In: **Novos estudos**, Cebrap, n° 10, out. 1984. DAL; CARDOSO, F. H. e FALETTO, E. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984 e CARDOSO, F. H. **Desenvolvimento dependente-associado e teoria democrática**. In: STEPAN, Alfred (org). **Democratizando o Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

em uma lógica de que a educação brasileira estava mal porque gastava indevidamente e era mal administrada. O discurso proclamado estava fundado no contexto das escolas brasileiras. Apesar dos dispositivos constitucionais de 1988 terem atribuído ao poder público o dever de assegurar o acesso e a permanência da população no Ensino Fundamental, ainda assim, permaneceu os altos índices de evasão e repetência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Nos outros níveis de ensino, principalmente, no ensino superior, o Governo de FHC produziu a diversificação no oferecimento de suas modalidades e instituições, visando a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, fundada na lógica da *empregabilidade* e na garantia da adequação subordinada do país à configuração atual do capitalismo. De acordo com LIMA (2005), em articulação com as políticas dos organismos internacionais para a reformulação do ensino superior nos países periféricos, o *Programa de Governo* de FHC, vinculado ao PSDB para o período 1995-1998⁸⁰, já apontava a necessidade de uma *revolução administrativa* na educação superior. Esta “revolução” (entendida nessa tese como uma reforma) estava pautada na diversificação das instituições de ensino superior, dos seus cursos e das suas fontes de financiamento.

Como explica LIMA (2005), os embates entre projetos antagônicos de educação e de sociabilidade demarcaram os dois períodos de governo de Fernando Henrique Cardoso. De um lado, as frações da burguesia brasileira, dirigidas por seus intelectuais coletivos, como, CRUB, ABMES, ABRUC, ANUP, ANACEU e, do outro, os movimentos sociais, sindicais e estudantis, representados por suas entidades na composição do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*. A emblemática expressão desses embates foi o *Plano Nacional de Educação* e a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. A LDB de 1996 (Quadro 1- ANEXO 1) é discutida no item seguinte a esse tópico. Sob a aparência de democratização do acesso à educação, este período foi demarcado pela crescente retirada da responsabilidade do Estado com a educação superior, através da redução de verbas públicas para seu financiamento e do estímulo ao empresariamento deste nível de ensino. Estes elementos estiveram presentes na reformulação da educação superior, realizada nos dois mandatos de Cardoso (1995-2002) e foram aprofundados no Governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2004).

Os Governos de Lula da Silva se constituíram em uma terceira etapa desse processo. No plano econômico, presenciamos a desregulamentação das relações de trabalho e no plano político, a consolidação do projeto de sociabilidade neoliberal reformado, baseado no modelo

⁸⁰ É importante destacar que, no período de 1995-1998, o partido do Governo Federal- o PSDB- era o mesmo do governo estadual do Rio de Janeiro, na época da criação do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, da organização e disputa de projetos para seu cursos superiores. Esse processo é analisado nos capítulos seguintes.

de “radicalização democrática”, iniciada nos governos de FHC. Esse modelo foi baseado principalmente em programas e iniciativas do governo federal, de cunho assistencialista e compensatório, como o *Bolsa-Família*. Em contrapartida, vivenciamos um momento de intensificação da desregulamentação dos direitos sociais. Essa estratégia da *contenção pela assistência* foi incrementada, nos meados da década de 1990, a partir das recomendações e orientações do Banco Mundial e outros organismos multilaterais, com o objetivo de minimizar os efeitos sociais das políticas neoliberais implementadas nos países da América Latina (MATTOS, 2009). As reformas na formação docente objetivaram a subordinação da educação às necessidades do capital de constituição de uma nova sociabilidade adequada às mudanças operadas no mundo da produção e, na política, mediante a revisão das funções do Estado.

É importante explicar que, o *mote* político da *radicalização democrática* foi usado, ideologicamente, com intensidade nos Governos de Lula, a partir da crise política instaurada em junho de 2005. Tal situação foi iniciada, principalmente, a partir da divulgação do envolvimento do Deputado Federal Roberto Jefferson (PTB), na época aliado político do governo, em um escândalo de corrupção nos Correios, na qual houve fraude a licitações e desvio de dinheiro público. Com a iminência da instauração de uma CPI no Congresso Nacional, ocorreu a denúncia desse deputado da prática de compra de deputados federais da base aliada ao governo federal (PL, PP, PMDB) pelo partido do Governo: o PT. A prática ficou conhecida como o *mensalão*.

Nessa época, essas notícias repercutiram na mídia e foram capas em todos os jornais diários do Brasil. Logo no início dessa crise, uma rede chamada Universidade Nômade lançou um *Manifesto pela Radicalização Democrática e Contra a Desestabilização do Governo Lula*⁸¹. O manifesto difundiu-se pela Internet e outros meios de comunicação. Assinaram o documento 139 professores universitários e profissionais da área cultural, entre outros. O conteúdo desse manifesto qualificou os governos Lula como um “simbolismo cheio de conteúdo material (...) expressão da multidão dos *sem-direitos*”. Nessa base, esse movimento lançou a palavra de ordem “Lula é muitos”. Nas palavras de alguns de seus defensores, assinantes do *Manifesto*,

(...) o governo Lula foi o mais democrático e o mais ético pelo simples fato de ser não apenas “representante” dos movimentos, mas também, em parte, sua expressão.
(...) Lula conseguiu inovar democraticamente e abrir a tesoura das obrigações

⁸¹ Cf. **Manifesto pela Radicalização Democrática e Contra a Desestabilização do Governo Lula**. Disponível em: <http://www.eagora.org.br/arquivo/Manifesto-em-defesa-do-governo-Lula/>. Acesso em 06 de dezembro de 2009.

internas e externas por meio de sua política externa e de suas políticas sociais (...). (NEGRI e COCCO 2006, s.p.)

O quadro político configurado nos Governos de Lula da Silva, vinculado ao Partido dos Trabalhadores-PT, foi o de apagamento do potencial revolucionário que, *tomadas em si*, as condições de elevada exploração da classe trabalhadora e suas condições precárias de vida poderiam produzir. Florestan Fernandes, no início da década de 1990, já alertava para o perigo a que o Partido dos Trabalhadores se impunha com tais políticas:

Os trabalhadores (...) tomados como classe, estão alinhados com posições ofensivas predominantemente ofensivas, dado o grau de ressentimento contra a ordem que ostentam. (...) O PT não tenta aproveitar politicamente as potencialidades do comportamento coletivo e permite que ele se dissipe nos fins institucionalizados e regulados pela ordem, no plano da representação e das eleições ritualizadas. Tampouco lhe funde uma duração permanente e conteúdo ideológico contra a ordem, restringindo-se a colher os frutos das mobilizações mais imediatistas. (...) Não existe alternativa: ou embarcar na ânsia modernizadora das elites "neoliberais" nativas e estrangeiras, ou romper a estabilidade da ordem para forjar uma Nação e estabelecer circuitos de ida e volta entre ela, a sociedade civil e o Estado. As rupturas decorrentes acabarão fermentando ao máximo a luta de classes (...). (FERNANDES, 1991, s.p.)

Passados quase 20 anos, infelizmente, a meu ver, o PT tem escolhido a primeira opção. Desse modo, tem realizado somente reformas e com elas, formas de atenuação e apagamento das lutas dos trabalhadores e aceleração das relações capitalistas, nos moldes do imperialismo, visto que não basta a atenuação dos antagonismos e das contradições, muito menos a melhoria da sociedade existente, mas a sua destruição para a construção de uma nova sociedade e outras formas de sociabilidade voltadas para a organização e as lutas dos trabalhadores, como a proposta comunista de MARX (1998/1848).

Essa terceira etapa das reformas tem se constituído em um conjunto de medidas e leis adotados no período de 2003 até 2010 para o ensino superior. É importante ressaltar que esse estudo foi delimitado até o ano de 2008. Por isso, a análise é realizado até o referido ano.

Com relação às reformas educacionais instauradas no período de 2003 a 2008, destaco as relacionadas ao ensino superior, que considero relevantes para esse estudo (Quadro 2- ANEXO 2). As reformas que dizem respeito à formação docente são analisadas na seção seguinte referente à tramitação, promulgação e consolidação da LDB/96 (Quadro 1- ANEXO 1).

A partir da análise do Quadro 2 (ANEXO 2), posso reafirmar que as reformas de ensino superior do Governo Lula da Silva encontraram-se inseridas em um processo amplo de reordenamento do Estado capitalista, como uma das principais estratégias para o enfrentamento da crise estrutural do capital, por intermédio de uma contrarrevolução (LIMA 2006). Foi dada, então, continuidade ao processo de reformas de cunho privatista destinadas

às IES públicas iniciado no Governo de FHC (ROCHA, 2009; FILGUEIRAS et al, 2010). Foi nesse contexto que foram produzidos o PEC Nº 28/2003 (Quadro 2- ANEXO 2) e o PEC Nº 217/2003 (Quadro 2- ANEXO 2). O PEC Nº 28/2003, ainda em andamento na Câmara de Deputados, propôs o uso de recursos públicos para financiar instituições privadas de ensino superior, bolsas de estudo e de financiamento público para atividades de pesquisa e extensão e de parcerias com recursos privados para essas mesmas atividades. O PEC Nº 217/2003, que se encontra arquivado, tratava da diversificação das fontes de financiamento do ensino superior. Propôs a criação do *Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior* (FUNDES) e da *Contribuição Social para a Educação Superior* (CES). Cobrava a contribuição de ex-alunos de IES públicas.

Um outro eixo das reformas do Governo Lula foi destinado à avaliação do ensino superior vinculada ao financiamento e investimento de recursos. Uma dessas medidas foi o encaminhamento da MP 147/2003 (Quadro 2- ANEXO 2), que instituiu o *Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior* (SINAPES) e as respectivas comissões responsáveis por tais avaliações: a *Comissão Nacional de Orientação da Avaliação* - CONAV; e a *Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior* - CONAPES. As principais críticas a essa MP dizem respeito à subordinação de uma política de avaliação do ensino superior às políticas econômicas de organismos internacionais e à “inviabilização de qualquer crítica à política de avaliação do Governo” (LIMA, 2006, p.164) assegurada pela constituição das comissões, que seriam em grande parte, constituídas por indicação do Ministro da Educação. Apesar das críticas, em 2004, o Decreto Nº 5.262/2004 delegou competência ao Ministro da Educação para designar os membros da *Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior* (CONAES). Outra ação relevante no que diz respeito ao ensino superior do mesmo Governo, arquivada em 15 de janeiro de 2009, foi o PLC Nº 118/2003, que propôs a *Lei Orgânica da Autonomia Universitária*. Conforme LIMA (2006), esse Projeto de Lei desconsiderou as discussões do movimento docente e a autonomia universitária plena, garantida na constituição de 1988, produzindo entraves para a gestão administrativa e acadêmica das universidades.

Segundo a autora, a contrarrevolução neoliberal⁸² passou a privilegiar um conjunto de reformas que visou um processo de humanização do capitalismo⁸³, através de um pacto social, juntamente com uma continuidade de política de privatização do ensino superior. Foram instituídas, então, uma série de leis, projetos de leis, de portarias pelo MEC, pareceres e

⁸² Cf. a Introdução da tese (p.39-42).

⁸³ Esse processo é explicado ainda, nesse capítulo, na p.89.

resoluções do CNE, dentre eles os enumerados no Quadro 2 (ANEXO 2), cujo objetivo era a consolidação das reformas do ensino superior (PL-4212/2004, PL-7200/2006; Resolução Nº 11/2006, Parecer CNE/CES Nº 218/ 2006, Resolução CNE/CES Nº 10/2007, Resolução Nº 7/ 2008; Portaria MEC Nº 410/2004, Portaria SESu-MEC Nº 7/2004, Portaria SESu-MEC Nº 11/2004, Portaria MEC Nº 1.265/ 2004, Portaria SESu-MEC Nº 29/2004, Portaria MEC Nº 3.268/2004, Portaria MEC Nº 3.577/2004, Portaria SESu-MEC Nº 52/2004, Portaria Nº 1.028/ 2006) e sua avaliação (Lei Nº 10870/2004; Portaria Normativa Nº 40/ 2007; Decreto Nº 6.303/ 2007; Parecer CES-CNE Nº 18/2004, Parecer CES-CNE Nº 132/2004, Parecer CES-CNE Nº 186/2004; Portaria MEC Nº 415/2004, Portaria MEC Nº 2.051/2004, Portaria SESu-MEC Nº 28/2004, Portaria MEC Nº 2.477/2004, Portaria INEP-MEC Nº 132/2004, Portaria MEC Nº 4.035/2004, Portaria Nº 4.361/2004, Portaria MEC Nº 4.362/ 2004; Lei Nº 10.861/ 2004, que instituiu o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES*).

Com relação ao Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES (Lei Nº 10.861/2004) aos decretos, às portarias, às notas decorrentes da lei (Portaria Nº 300/ 2006, Portaria Nº 1.027/2006, Portaria Nº 1.081/ 2008, Decreto Nº 5773/2006 e a Nota técnica referente ao ofício Nº 913/2008, de 15/04/2008) e outras estratégias de avaliação referenciadas no Quadro 2 (ANEXO 2) que ocorreram ao longo dos Governos de Lula da Silva (Medida Provisória Nº 208/2004 e Lei Nº 11.087/2005-Gratificação de Estímulo à Docência; Portaria Normativa Nº 12/2008- Instituição do Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior-IGC), concordo com LIMA (2006), na afirmação de que essas políticas de avaliação do ensino superior mantiveram a lógica meritocrática e produtivista, que orientaram também o Governo Cardoso, em uma crescente naturalização de privatização interna das IFES, pela privatização das fontes de financiamento, produzidas por suas atividades e serviços e pelos planos de trabalho das IFS com as suas fundações de apoio (como o Decreto Nº 5.205/ 2004 que regulamentou as parcerias entre universidades federais e fundações de apoio, visando a captação de recursos privados para o financiamento das atividades acadêmicas e a Lei de Inovação Tecnológica -Lei Nº 10973/2004).

Além disso, de acordo com LEDA (2006), essas políticas difundiram um *espírito empreendedor* entre docentes, especialmente no ensino superior público, como forma de acrescentar outras fontes de renda ao seu salário e/ou melhorar as condições de trabalho, via pesquisa científica, venda de serviços, consultorias, entre outros mecanismos. A Lei de Inovação Tecnológica-Lei Nº 10973/2004 foi um exemplo disso. Dentre outros aspectos, essa lei facultou aos docentes o recebimento de incentivos financeiros ao desenvolverem projetos

que implicassem em desenvolvimento tecnológico em suas parcerias com empresas, assim como autorizou o afastamento do docente de suas atividades acadêmicas para se dedicarem às suas inovações. Concorde com a autora ao afirmar: “É o pragmatismo do mercado invadindo o espaço público.” (LEDA, 2006, s. p)

Nesse mesmo sentido foi proposto o projeto de lei PPP-Lei N° 11079/ 2004 (Quadro 2- ANEXO 2). Com ele, o governo federal objetivou realizar, segundo normas específicas, parcerias público-privadas. Sua justificativa é a de que o governo, diante da falta de recursos para investimentos, propõe a parceria público-privada, objetivando conseguir investimentos privados para tentar a retomada do crescimento econômico e a geração de empregos. Com isso, delegou atribuições do Estado à iniciativa privada para diversos tipos de empreendimentos e gestão, inclusive os destinados às políticas sociais. Com relação à educação, também abriu “parceria” público-privado para a produção e comercialização de bens e serviços de natureza pública e coletiva, da pesquisa e do desenvolvimento tecnológico, da defesa do meio ambiente, da conservação do patrimônio histórico e cultural, da representação externa dos interesses da Nação e do Estado, bem como do oferecimento de formação superior. (JURUÁ, 2004; LEHER, 2010)

Com relação ao PROUNI- Programa Universidade para Todos (Lei N° 11096/ 2005, junto com a Medida Provisória N° 213/2004, a Instrução Normativa N° 456/2004, Lei N° 11.331/2006 e outras medidas e portarias descritas no Quadro 2- ANEXO 2), está previsto o aproveitamento de parte das vagas ociosas das instituições de ensino superior privadas para o PROUNI, por meio de bolsas de estudo integrais a serem concedidas a estudantes considerados “pobres”, que cursaram o ensino médio em escolas públicas, e a professores da rede pública de Ensino Fundamental, sem diploma de nível superior, possibilitando, assim, a elevação da taxa de matrícula para esse nível de ensino. Além disso, o Programa adotou uma política de cotas, pela qual foram concedidas bolsas de estudo para alunos autodeclarados negros, pardos e indígenas, de acordo com a proporção dessas populações nos respectivos estados. As instituições privadas foram envolvidas no Programa mediante dois mecanismos: 1) as instituições filantrópicas de ensino superior - que já têm isenção de impostos federais - terão que transformar 20% de suas matrículas em vagas para o PROUNI e 2) as universidades privadas com fins lucrativos, que atualmente pagam todos os impostos, se aderirem ao PROUNI, terão isenção fiscal de alguns tributos e, como contrapartida, deverão oferecer uma bolsa para cada nove alunos regularmente matriculados em cursos efetivamente instalados na instituição.

Nesse sentido, o PROUNI tem se constituído, então, em mais um mecanismo de fomento à privatização do sistema de educação superior no país. Além disso, de acordo com LIMA (2006), o PROUNI constituiu-se em mais uma modalidade de parceria público-privado que objetivou resolver a crise de inadimplência do setor privado, não resolvido pela Lei Nº 10.846/2004, devido ao aumento dos valores das mensalidades ou anuidades das instituições privadas do ensino superior e do nível de empobrecimento dos trabalhadores brasileiros.

Ainda, como mais uma estratégia da contrarrevolução, objetivando uma *possível melhora* das condições impostas pelo capitalismo aos trabalhadores e seus filhos, em uma contenção de luta dos trabalhadores em consonância com os documentos da UNESCO, como a proposta de *Educação Para Todos* (UNESCO, 2005), foi proposto Projeto de Lei Nº 3627/2004 (Quadro 2- ANEXO 2), que instituiu o *Sistema Especial de Reserva de Vagas* para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e o Decreto Nº 5.193/2004 (Quadro 2- ANEXO 2) destinado ao *Programa Diversidade na Universidade*. O primeiro conhecido como a *lei das cotas* e o segundo também objetivando a consolidação de políticas afirmativas, inclusive na Educação Básica, trataram a discussão política das desigualdades sociais com mecanismos assistencialistas, retirando o seu caráter de luta pela superação do capitalismo, para colocar no âmbito de melhoria das condições de vida, como mais m manejo de uma contrarrevolução “frio”⁸⁴. Foi também, nesse sentido, que foi instituída, em 2008, a Lei Nº 11.692 (Quadro 2- ANEXO 2), que dispôs sobre o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens*, visando a elevação da escolaridade e de frentes de trabalho para os jovens trabalhadores e/ou filhos trabalhadores.

Uma outra estratégia da reforma do ensino superior instituída pelos Governos de Lula da Silva foi a *otimização de recursos* pela flexibilização e precarização do ensino superior, utilizando-se de estágios de bolsistas da Capes e do CNPq para aulas na graduação e de modalidades como a distância, semipresencial e tutorial e a sua consequência - a sua precarização (Decreto Nº 5.622/2005; Lei Nº 11.632/2007; Parecer CNE/CES Nº 66/2008; Portaria Conjunta Capes-MEC e CNPq Nº 1/2004, Portaria SESu-MEC Nº 19/2004, Portaria SESu-MEC Nº 37/2004, Portaria MEC Nº 3.065/2004, Portaria Nº 3643/2004, Portaria Nº 4.059/ 2004, Portaria MEC Nº 4.363/ 2004- Quadro 2- ANEXO 2). Essas estratégias fazem parte de medidas mais amplas estabelecidas pelos Governos de Lula da Silva de flexibilização da economia. Esse processo de flexibilização ou de *otimização* permitiu, dentre outros

⁸⁴ Também, essa categoria é explicada na Introdução da tese (p.39-42).

aspectos, uma ampliação dos gastos com as políticas sociais (como a Bolsa-Família) e a redução das taxas de desemprego. Conforme explicam FILGUEIRAS et al (2010), a melhora dos indicadores macroeconômicos decorrentes, sobretudo, da conjuntura econômica internacional favorável, acompanhada pela flexibilização da política econômica, vem se constituindo em fator fundamental de legitimação desse modelo e de sua política macroeconômica, contribuindo decisivamente para a consolidação da hegemonia das frações financeiras exportadoras do capital e dos grandes grupos econômicos privados e estatais nacionais. Além disso, essas políticas sociais se constituíram em mais uma estratégia de contenção das lutas dos trabalhadores, tomando, então, como característica serem políticas sociais focalizadas e de cunho compensatório.

Em relação aos Centros Universitários, no primeiro ano do governo Lula, em 2003, o Decreto Nº 4.914 (Quadro 2- ANEXO 2) proibiu a formação de novos Centros Universitários e passou a exigir que os mesmos atendessem, por um lado, à indissociabilidade universitária entre ensino, pesquisa e extensão (definida na Constituição, art. 207) e, por outro lado, pelo menos em parte, que visassem a requisitos previstos na LDB/1996 (Quadro 1- ANEXO 1), artigo 52, para as universidades, referentes ao quantitativo de docentes qualificados em nível *stricto sensu*. Todavia, em 2006, os decretos 5.773 e 5.786 (Quadro 2- ANEXO 2), ambos de maio, acabaram com a proibição de novos Centros Universitários (proposto no Decreto Nº 4.914/2003), retomaram a autonomia para estas instituições e, ao mesmo tempo, as desvincularam das definições legais de Universidade. Com isso, os Centros Universitários passaram a ser considerados “instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização”, baseando-se no artigo 45 da LDB e, portanto, não exigindo mais os requisitos universitários. Desse modo, sob o discurso da democratização do ensino superior, ocorreu uma massificação do mesmo iniciada pelo Ministro Cristovam Buarque e aprofundadas na continuidade dos outros Ministros do mesmo Governo.

Em particular, o primeiro decreto (de Nº 5773) merece um destaque na análise por ser intitulado pelo próprio Ministério da Educação como *decreto ponte*, constituindo-se, portanto, em uma etapa importante de consolidação da reforma do ensino superior do Governo Lula. O Decreto Nº 5773/2006 foi responsável pela revogação do Decreto Nº 3860/2001 (Quadro 2- ANEXO 2) e pela consolidação de política de avaliação, por intermédio do SINAES. Esse decreto se referiu à regulação do sistema federal de ensino superior compreendido “em instituições federais de educação superior, instituições de educação superior criadas e mantidas pela iniciativa privada e os órgãos federais de educação superior” (BRASIL, 2006,

s.p) e é às penúltimas instituições que o decreto mais atingiu e objetivou, explicitando que a regulamentação pública do ensino superior privado está acontecendo em concomitância à flexibilização do controle sobre as despesas e receitas das IES, com ou sem fins lucrativos. Desse modo, percebe-se uma linha de continuidade à tendência da reforma da educação superior do Governo Lula pelo afrouxamento do controle público sobre as mantenedoras das IES e sobre as suas fundações de apoio. O Decreto Nº 5.773/2006 (Quadro 2- ANEXO 2) determinou que *as* “instituições de educação superior, de acordo com sua organização e respectivas prerrogativas acadêmicas, [fossem] credenciadas como: I- faculdades; II- centros universitários e III- universidades” (art. 12.). O decreto não realizou, portanto, nenhuma referência jurídica aos Institutos Superiores, assim como o Decreto Nº 5225/2004, revogado pelo Decreto Nº 5.773/2006. Desse modo, apesar de sua revogação, para os Institutos Superiores, continuou o que estava estipulado no Decreto Nº 3860/200, ainda que revogado.

Com tais medidas, os Governos de Lula da Silva reduziram os gastos com as universidades públicas, ampliando as verbas com o crédito educativo, revitalizando as universidades privadas, dentre outros (LIMA, 2006). Ocorreu, então, uma produção crescente de diplomas, embora, historicamente, isso não tenha significado uma expansão qualitativa de vagas no ensino público e privado. Ao contrário, traduziu-se no estímulo à iniciativa privada para abertura de cursos de graduação de curta duração, pós-graduação (*lato e stricto sensu*) profissionalizante e a distância⁸⁵. As reformas educacionais nos Governos Lula da Silva (2003-2010) visaram, então, as seguintes ações políticas: a) o estabelecimento de parcerias público-privadas para o financiamento e a execução da política educacional brasileira; b) a abertura do setor educacional, especialmente da educação superior, para a participação das empresas e grupos estrangeiros, estimulando a utilização das modalidades não-presencial, a distância, tutorial na educação, principalmente no ensino superior. (LIMA, 2005)

Tal quadro produziu novas subjetividades e valores simbólicos, com relação ao ensino superior, que passou a ser, conforme explica LEHER (2004), relacionado a um novo léxico: produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e eficiência, ou seja, *empreendedorismo*. Com isso, foram produzidas novas relações no campo educacional:

Os currículos [passam a] ser flexíveis e [asseguram] a aquisição de *competências* imediatamente comercializáveis no mercado. A pesquisa científica passa a ser equiparada à inovação (...). As universidades devem captar recursos no mercado,

⁸⁵ Como o projeto do MEC que cria a *Universidade Aberta do Brasil*, como mais uma alternativa para o atendimento da meta do PNE (taxa de escolarização da população de 19-24 anos de 30% em 10 anos) a um custo menor. Cf. PAULA, Cristiana Maria de. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital.** Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói – RJ / UFF, 2009.

oferecendo, em contrapartida, serviços de inovação tecnológica. (...) A condição capitalista dependente tem como consequência uma pequena demanda de cientistas e engenheiros, por isso as universidades não ocupam um lugar estratégico na agenda das coalizões dominantes. A adequação tecnológica, por ser episódica e de baixo perfil, acaba sendo indevidamente desviada para as universidades que, desse modo, têm suas funções ressignificadas, entrando no circuito do capital de forma imediata e pontual, impedindo tanto a autonomia em pesquisa e desenvolvimento como a expansão e melhoria das universidades públicas. (LEHER 2004, p.881-882)

Ocorreu, ainda, um outro aspecto do processo de privatização não declarado: as IFES se tornaram alvo de fundações de apoio e de convênios com empresas da iniciativa privada. Conforme argumentam LUCAS e LEHER (2001):

Por esses caminhos indiretos tem avançado o processo de destruição da esfera pública, sem que se torne necessário – ou até que seja possível – alterar a natureza jurídica das IFES, para transferi-las à órbita privada. (...) Não falam em privatizar, mas em *publicizar* as universidades federais. Sob um véu de ambiguidades, de imprecisão conceitual e de referências superficiais a um tema polêmico, como o da área pública não-estatal, descobre-se, depois de percorrer muitos malabarismos verbais, o que, na realidade, isso significa: trata-se de transformar as universidades públicas em organizações sociais, com natureza jurídica de fundações de direito privado. (LUCAS e LEHER 2001, p.261)

O ensino superior brasileiro passou a destacar-se, então, por duas características principais: a privatização e por sua diversificação. Como salienta CUNHA (2003 a), tal quadro foi intensificado a partir dos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos quais ocorreu um aumento no número de instituições de ensino superior privadas, resultando na ampliação do alunado nesse setor e uma certa complacência governamental, diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nessas instituições e consolidado no Governo Lula da Silva. Além disso, nos últimos anos, deparamo-nos com um novo protagonista- a instituição estrangeira. Desse modo, concordo com LIMA (2005), ao advogar que a reformulação da educação superior que está em curso no Brasil desde a última década do século passado, tem como objetivos:

a) o “alívio da pobreza”, que se amplia e se aprofunda nos países da periferia, constituindo a política educacional como uma política internacional de segurança do capital; b) a difusão de um novo projeto de sociabilidade burguesa e, c) a constituição de uma promissora área de investimentos para o capital internacional em busca de novos mercados e novos campos de exploração lucrativa. (LIMA, 2005, p.297)

Nesse sentido, MELO (2006) e LIMA (2005) afirmam que as políticas para a educação superior no Brasil têm seguido as recomendações do Banco Mundial (BM) para os países periféricos, visto que

(...) [são] qualificados como pobres, emprestadores e dependentes da ajuda internacional e que não teriam conseguido, durante o século XX, alcançar um desenvolvimento sustentável para os níveis internacionais de competição dos mercados, redirecionando-os para consolidar duas vocações específicas: **o fortalecimento de Universidades e [Institutos] que priorizam o ensino da graduação, a partir do argumento da inclusão social dos estudantes pobres;** e a

criação de centros de excelência de inovação científica e tecnológica, nos quais os cientistas se capacitariam também para a gestão das políticas de inovação científica e tecnológica do país [grifos meus]. (MELO, 2006, p.125)

Segundo LIMA (2007), a atuação desses organismos, compreendida nos marcos do embate capital-trabalho, está fundamentada nas seguintes nucleações: A) o binômio pobreza-segurança: possibilita a produção de uma imagem de possibilidade de interação dos países periféricos na nova (des)ordem mundial. Desta forma, “a política destes organismos internacionais cria a aparência de enfretamento da pobreza[sem a possibilidade de superação, objetivando]. (...) a legitimidade” (LIMA 2007, p.52); B) *e a segurança, a fim de garantir a reprodução global do capital* a reafirmação da promessa inclusiva de educação: a noção de que o acesso à capacitação garante a empregabilidade. “É neste sentido que a reforma educacional imposta por esses organismos articula a retomada da teoria do capital humano (o investimento nas capacidades, habilidades e “competências” dos indivíduos) associada à teoria do capital social (a ação de grupos voluntários, de organizações não-governamentais e da responsabilida e social do empresariado para viabilizar a execução e o financiamento compartilhados da política-educacional)” (Ibid, p.52) ; C) a educação está submetida às exigências da lucratividade do capitalismo internacional: os conceitos de público e privado são diluídos, apresentando-se a noção de público não-estatal; “paralelamente, considera-se as escolas e as instituições de ensino superior como prestadoras de serviços e formadoras da força de trabalho e do exército de reserva para atender às novas demandas criadas diante dos reordenamentos no mundo do capital” (Op cit., p.52).

Concordo com CARDOSO (2006) na análise de que o momento atual produz uma crise no capitalismo no âmbito da soberania do Estado Nacional. Essa soberania pretendida deveria ser dupla, isto é, estar voltada para “dentro” e para “fora” do Estado. Para “dentro”, autorizaria o Estado na definição e aplicação de políticas e leis necessárias ao seu obediência. Para “fora”, garantiria e a esse Estado a não-interferência de outro Estado dentro dos limites do próprio Estado em questão. Todavia, vivemos um momento de fusão singular do Estado com o capital estrangeiro, assim a soberania nacional tomou nova forma, composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais. A soberania nessa fase do capitalismo imperialista se encontra em um “não-lugar” (HARDT e NEGRI, 2005 apud CARDOSO, 2006). Os grandes organismos internacionais produzem, então, uma nova estruturação global, cada vez mais móvel e dinâmica, retirando ideologicamente a concretude das relações de exploração e dominação internacional.

O ensino superior tem ocupado, então, um lugar importante no contexto econômico e político atual, “(...) há incontestavelmente um fundo de verdade no discurso dos reitores e diretores de universidades sobre a centralidade do ensino superior no âmbito movediço da economia do saber e da globalização”. (LESSARD, 2006, p. 202) Tal destaque se deu pela necessidade de qualificação de mão-de-obra e do incremento às inovações tecnológicas nos diversos setores da atividade econômica. Conforme o autor:

Daí a massificação do ensino superior e esse enorme impulso da escolarização para o alto. Com relação a uma ou duas gerações atrás, um diploma superior talvez não garanta tanto uma carreira prestigiosa, bem remunerada e segura, mas, atualmente, não ter um traz consequências infinitamente mais negativas. De fato, os Estados compreenderam que sua economia não tem muita coisa a oferecer a pessoas pouco escolarizadas: logo, para permanecer competitivo, é preciso investir numa mão-de-obra (...) qualificada e capaz de aprender coisas novas ao longo de sua vida profissional. (Ibid, p.202)

Isso porque, no padrão de dependência atual, o ensino superior é uma produção

(...) de uma sociedade que se adaptou, estrutural e historicamente, a uma situação de dependência cultural imposta de fora para dentro. Os interesses e os valores sociais que orientaram o apontado crescimento institucional do ensino superior nasc[eram] dessa situação de dependência, mobilizando a expansão do ensino, na direção da continuidade da dependência educacional e cultural. (...) [É preciso uma] difusão cultural que se desenrola, nos diversos níveis, em função de interesses e de dinamismos das sociedades hegemônicas, bem como das probabilidades de absorção de tais interesses e dinamismos por parte das sociedades heteronômicas. (FERNANDES, 1975 a, p.104-111)

A educação foi tutelada a partir de fora (imperialismo) e de dentro (burguesia brasileira e seus interesses), definindo como função da educação superior (e a formação de professores) a transplantação de conhecimentos e a adequação de *mentes e corações* à ordem burguesa (LIMA, 2005, p. 320). Foi nesse contexto de capitalismo dependente, com a consequente “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) que foram produzidos os Institutos Superiores de Educação (ISEs) e seus cursos superiores. É o que passo a analisar a seguir.

1.3. Os Institutos Superiores de Educação-ISEs e seus cursos superiores

A institucionalização dos Institutos Superiores de Educação-ISEs e de seus cursos superiores, a partir da promulgação da nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB* (Lei Nº 9394/1996 - Quadro 1- ANEXO 1), ocorreu no bojo de diversas alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino. Nesse bojo de reformas, foram estabelecidos os programas de avaliação escolar (Censo Escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB, Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e Exame Nacional de Cursos-Provão) e a elaboração de documentos curriculares (como os Parâmetros

Curriculares Nacionais-PCNs e o Parecer CNE/CES N° 776/97 (Quadro1- ANEXO 1), que serviram para a orientação das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação, junto com o Parecer N° 583/2001(Quadro1- ANEXO 1), que estabeleceu as DCNs para os Cursos de Graduação. Mais tarde, foram instituídas as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (Parecer CNE/CP N° 5/05 e Resolução CNE/CP N° 1/06 - Quadro 2- ANEXO 2), trazendo à tona o debate a respeito da formação docente e sua identidade.

É importante destacar que compreendo a problemática das reformas educacionais e suas consequências sobre a formação docente no período estudado (1996 a 2008) como problemas centrais que estão “fora das instituições e (...) dentro da sociedade”. Isso porque, “(...) são problemas que dizem respeito à dominação imperialista, à hegemonia burguesa (...)” (FERNANDES, 1989, p.119). Essas políticas de formação docente efetivadas nos anos 90 e 2000 estabeleceram, dentre outros eixos, uma relação direta entre a qualidade da educação e a atuação dos docentes, tomando-se por base a questão da profissionalização dos professores como essencial à melhoria da educação (SHIROMA e EVANGELISTA, 2003; NEVES, 2002, 2006; OLIVEIRA 2008). Se tal relação é pertinente, sabe-se, por outro lado, que é insuficiente a compreensão da dinâmica que caracteriza o campo da educação, resultando, muitas vezes, em um raciocínio simplificado que termina por culpabilizar o professor pelo fracasso escolar. Nesse caso, vale lembrar, como CAMPOS (2004), que muitas das análises nas pesquisas educacionais têm sido encaminhadas nessa direção. Nelas, o professor é visto como um *duplo*, tanto responsável pelo fracasso como pelo sucesso da educação. Nessas análises tem sobrado as prescrições e normas que visam construir um tipo novo de professor, capaz de responder às *novas* tarefas colocadas aos sistemas educacionais. Esse processo de coerção da formação docente tem sido o foco das reformas das políticas de formação dos anos 90 aos últimos anos.

Concordo com OLIVEIRA (2008) ao advogar que o conjunto de reformas da formação de professores no Brasil implementadas a partir da LDB, em 1996 até 2008, teve duas finalidades principais necessárias ao projeto da nova sociabilidade burguesa: formar os novos organizadores da cultura, de acordo com as demandas técnicas, éticas e políticas do capitalismo mundializado; e preparar as novas gerações para ser, pensar e agir de acordo com as exigências do capitalismo contemporâneo, além de prepará-las para a sobrevivência material e para a convivência social.

Para a compreensão desse *novo* modelo de formação, é necessário a contextualização dos debates e embates políticos que precederam a promulgação da lei. Cabe lembrar que,

anterior à aprovação da LDB, estavam em vigência quatro legislações educacionais, originadas em períodos distintos da história brasileira que se referiam à educação brasileira e mais especificadamente ao ensino superior e à formação de professores. Eram elas: 4024/61, 5.540/68, 5692/71 e 7.044/82 (Quadro 3- ANEXO 3). Apesar da lei 4024/61 ter tido como proposição ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de fato isso não ocorreu.

Foi com a promulgação da Constituição Brasileira em 1988 (Quadro 3- ANEXO 3) que ficou definida como competência privativa da União, legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, abrindo com isto a possibilidade de reformulação da legislação educacional brasileira. Neste sentido, iniciou-se um amplo processo de discussão, proposição e negociação da LDB a partir de grupos de trabalho, audiências públicas, seminários temáticos, debates e encontros por todo o país. (ZANETTI, 1997; FARENZENA, 2001, 2001 a)

Segundo KULLOK (1998), a LDB de 1996 (Lei Nº 9394. Quadro 1- ANEXO 1) trouxe à tona um debate que perdurava, desde a década de 1980, nos diversos movimentos que aglutinavam os profissionais da educação, principalmente, nos movimentos sindicais de professores, pela busca da identidade profissional e pela valorização do profissional de educação. Inicialmente, o alvo dessas discussões foi o Curso de Pedagogia e seus aspectos estruturais. Com a intensidade das discussões, ocorreu uma ampliação da análise das questões, inserindo-as nas questões relacionadas às complexidades inerentes da realidade social.

De acordo com FARENZENA (2001), do primeiro projeto apresentado na Câmara Federal em novembro de 1988 à sua promulgação em 1996, o processo de tramitação da nova LDB durou oito anos, tendo movimentos propositivos e reativos, debates, impasses, conciliações abertas e ocultas que ultrapassaram o espaço do Congresso e invadiram diversos setores da sociedade brasileira. A tramitação da LDB abrangeu os Governos de Sarney, de Collor de Mello, de Itamar Franco e o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, sofrendo, com isso, todas as vicissitudes desses Governos.

O Deputado Octávio Elísio (PMDB-MG) apresentou o primeiro projeto, o PL Nº 1258, publicado no Diário do Congresso Nacional, em 29 de novembro de 1988. Esse projeto usou como justificativa o estudo realizado na XI Reunião Anual da ANPED, em Porto Alegre, em abril de 1988. Em março de 1989, o Deputado Ubiratan Aguiar (PMDB-CE), então Presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, organizou um Grupo de Trabalho para o tema *diretrizes e bases da educação nacional* (GT-LDB), do qual o Deputado Florestan Fernandes (PT-SP) foi o coordenador e o Deputado Jorge Hage (PSDB-BA), o seu relator. Conforme afirmou o Deputado Jorge Hage, o trabalho desenvolvido por esse GT foi

“o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei que se tenha notícia no Congresso Nacional” (HAGE, 1990, p.83)

Ainda em 1989, estando na Presidência da Comissão o Deputado Carlos Sant’Anna (PMDB-BA), intensificaram-se as discussões e negociações com a participação dos parlamentares mais representativos das diferentes posições políticas sobre a questão educacional, culminando com a terceira versão do Substitutivo Jorge Hage à LDB. Com a sucessão de mandatos e a não reeleição dos parlamentares representados até então, assumiu a relatoria, em 1991, a Deputada Angela Amin (PPR/SC). Dos dois relatórios elaborados, o segundo foi o submetido a um *Fórum de Partidos* da época do qual resultou o projeto que foi ao Plenário e retornou às Comissões da Câmara. Esse segundo relatório contou com as reflexões do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP)⁸⁶ e com uma comissão interparlamentar criada nesse período, da qual participaram representantes de todos os partidos.

Apesar de não totalmente contempladas as propostas dos diferentes segmentos que integraram o FNDEP, em 13 de maio de 1993, foi aprovado, então, o Projeto da Câmara, sob Nº 1.258/88, fechando assim a primeira etapa do seu processo de tramitação. A esse projeto de lei foram apensados vinte e sete outros projetos de lei. Desses, seis eram destinados às diretrizes e bases da educação nacional, de autoria dos Deputados Osvaldo Sobrinho (PTB-MT), Lídice da Mata (PCdoB- BA), Arnold Fioravante (PDS-SP), Paulo Delgado (PT-MG), Érico Pegoraro (PFL-RS) e Victor Faccioni (PDS-RS) (ZANETTI, 1997; LIMA 2007; PINO 2008; FARENZENA, 2001). Em análise a esse momento, o próprio deputado Florestan

⁸⁶ O *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* (FNDEP) foi criado em 1986, durante o processo da Constituinte, entre as diversas iniciativas dos movimentos sociais organizados na educação. Oficialmente, foi lançado, em Brasília, em 9 de Abril de 1987, através da *Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita*, com uma denominação inicial de *Fórum da Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*. O lançamento desse Fórum foi acompanhado de um *Manifesto em Defesa da Escola Pública e Gratuita*, seguindo a tradição dos educadores brasileiros escolanovistas da década de 1930. O Fórum expressava a vontade política de parcelas da intelectualidade brasileira engajada na luta pela redemocratização do País, agregando os interesses da sociedade civil sob novas formas, principalmente através da aglutinação e atuação de entidades. Inicialmente, o Fórum foi composto por 15 entidades nacionais, sendo 3 de organizações de classe (CUT/CGT/OAB). Das entidades da área da educação, 4 eram entidades voltadas para o ensino, a pesquisa e/ou para sua divulgação (ANPED/SBPC/SEAE/CEDES); 6 foram entidades de trabalhadores profissionais da área de educação (ANDES/ANDE/CPB/FENOE/FASUBRA/ANPAE) e 2 eram entidades do movimento estudantil (UNE e UBES). Após a aprovação da Constituição de 1988, o FNDEP teve como objetivo a implementação de uma Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a Educação Nacional. Atualmente, é integrado pelas seguintes entidades: ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEP, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE, os Fóruns Estaduais (AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PI, PR, RS, SC, SE, SP) e o Fórum Regional do Norte Mineiro. Cf. <http://www.andes.org.br/forum.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

Fernandes afirma que a construção da LDB foi um momento de acordos partidários, construídos em *conciliações abertas* (FERNANDES, 1990; 1992), através de negociações entre os representantes do Colégio de líderes, os representantes do governo e o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*. Conforme FERNANDES (1990), em contraposição a essa concepção de “conciliação aberta” em que os interesses em jogo são explicitados e as negociações adquirem transparência, está a de “conciliação oculta”, que segundo a sua própria adjetivação os interesses não são explicitados.

Apesar da articulação das entidades representativas dos professores, como a ocorrida com o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, a ampliação das discussões com relação à LDB de 1996 (Quadro 1- ANEXO 1) não produziu uma maior participação dos trabalhadores e dos movimentos sindicais em torno de uma organicidade de lutas. Ao contrário, no momento de uma maior efervescência de lutas e discussões políticas em torno da formação docente e da possibilidade de construção de uma *outra* educação, o que ocorreu, foi uma apropriação dessas lutas e reflexões em prol da legitimação de reformas implementadas pelos organismos internacionais e burguesias locais, em documentos oficiais. Esta estratégia visou dois grandes fins: a contenção da possibilidade da irradiação de uma *outra* hegemonia e a legitimação das consequências da reprodução do capital. A problemática da educação passou a ser discutida, então, não como decorrente da realidade social, mas como um problema de formação.

Os debates realizados pelo *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* se constituíram em um pólo aglutinador dos movimentos sindicais e estudantis, que defendiam a escola pública e gratuita, juntamente com os partidos políticos e a representação do governo, e culminaram em uma versão elaborada pelo Senador Cid Sabóia (PMDB-CE), que se constituiu no Projeto de Lei da Câmara N° 101/1993 (Projeto da Câmara, sob N° 1.258/88). Era, portanto, esperado que a tramitação dessa lei fosse carregada de uma grande quantidade de substitutivos, que expressavam forças políticas antagônicas, manifestas ou não, desde o início do processo de formulação até a sua promulgação. (FARENZENA, 2001; LIMA, 2007; PINO 2008)

Até o final da legislatura encerrada em 1990, perduraram as discussões democráticas e as conciliações abertas, tendo um vínculo estreito entre o Fórum e os parlamentares da Comissão de Educação da Câmara de Deputados. Na legislatura seguinte (1991-1994) ocorreram retrocessos no que se refere, principalmente, ao financiamento. A legislatura do Governo FHC aprofundou ainda mais as inflexões no projeto democrático, “configurando-se em um verdadeiro golpe ao trabalho de produção legal, pela imposição de um projeto

totalmente distinto, que levou a uma negociação ponto a ponto, não para avançar, mas para reconquistar dispositivos que estavam sendo totalmente desconsiderados” (FARENZENA, 2001, p.162). Nesse momento, o projeto se encontrava no Senado sob forma de conciliação oculta, que garantisse na futura LDB uma ampla decisão do Ministério da Educação e uma coerência de racionalidade instrumental, como a proposta na PEC N° 233/95 (Quadro 1- ANEXO 1).

A despeito das discussões do Substitutivo Cid Sabóia (N° 250, de 30/11/1994), aprovado na Comissão do Senado, a Lei N° 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1), que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi um projeto (Projeto de Lei N° 67/92) do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), apresentado como substitutivo ao projeto já aprovado na Câmara dos Deputados. Conforme BOLLMANN (1995), tal estratégia foi possível, a partir do argumento de inconstitucionalidade de uma série de artigos do PL N° 101/93, por parte do Senador Darcy Ribeiro (PDT/RJ), na sua maioria referentes ao Conselho Nacional de Educação. A partir desta manobra regimental, foi apresentado, então, o Substitutivo Darcy Ribeiro à LDB, fazendo com que o Substitutivo Cid Sabóia retornasse à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC) e à Comissão de Educação do Senado. Para apresentar o seu substitutivo, o Senador Darcy Ribeiro, se utilizou do PL 45/91, de iniciativa do Deputado Florestan Fernandes, que tratava da concessão de bolsas de estudo para os programas de Mestrado e Doutorado, já em trâmite no Senado Federal e, a ele, apensou o seu Projeto de LDB, em uma engenhosa manobra regimental.

Iniciou-se, então, a partir daquele momento - 17 de março de 1996- a luta das entidades integrantes do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública*, não mais pela aprovação imediata da LDB, mas pela rejeição do Substitutivo Darcy Ribeiro e aprovação do Substitutivo Cid Sabóia (Ibid., 1995). Dentre outras ações envidadas, foram realizados atos públicos, caravanas e visitas aos gabinetes de parlamentares, dentre outras ações, demonstrando o desacordo das entidades representativas para com a versão da LDB de Darcy Ribeiro que retornou à Câmara, após ter sido aprovada no Plenário do Senado. Na Câmara, o projeto retornou na forma do Substitutivo Darcy Ribeiro. O relator designado foi o deputado José Jorge (PFL-PE). Na sessão realizada no dia 17 de dezembro de 1996, foi aprovado o relatório apresentado pelo relator, contendo o texto final da LDB. A sanção presidencial não efetuou nenhum veto ao texto, sendo promulgada em 20 de dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1). Apesar das suas seis diferentes versões de março a agosto de 1995, o Substitutivo Darcy Ribeiro não

sofreu alterações relevantes em sua essência, sendo aprovado em sua integridade. Conforme descreve PERONI (2003):

Este substitutivo foi votado em tempo recorde. Em audiência pública, o projeto do senador Darcy Ribeiro ganhou prerrogativa regimental de ter precedência sobre o Substitutivo Cid Sabóia, que havia sido votado na Comissão de Educação do Senado. Nessa audiência, houve protestos contra o golpe regimental que se pretendia dar, sendo dilatado, então, o prazo para a votação final, o que permitiu negociações com o senador Darcy Ribeiro e resultou na elaboração de sucessivos substitutivos. Após estas tantas versões, o projeto Darcy Ribeiro foi aprovado pelo plenário do senado no dia 8 de fevereiro de 1996. Esse projeto retornou à Câmara, onde foi aprovado em 17 de dezembro de 1996 e sancionado pelo presidente da República sem vetos, tendo sido promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96) no dia 20 de dezembro. (Ibid, p. 86)

É importante lembrar que, em maio de 1992, Darcy Ribeiro apresentou um projeto também assinado por Marco Maciel (PFL-PE), que exercia a função de líder do governo Collor no Senado e, Maurício Correia (PDT-DF), Ministro da Justiça de Collor, cuja relatoria foi assumida por Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). Eles queriam aprová-lo em dez dias para receber prioridade sobre o projeto em discussão na Câmara. Após o impeachment de Collor, o Ministro da Educação do Governo de Itamar Franco, Murilo Hingel, pronunciou-se a favor do projeto da Câmara. (FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA et al, 1996)

Assim, a despeito das discussões do Substitutivo Cid Sabóia (Nº 250, de 30/11/1994), aprovado na Comissão do Senado, a Lei Nº 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1), que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi um projeto do Senador Darcy Ribeiro (Projeto de Lei Nº 67/92), apresentado como substitutivo ao projeto já aprovado na Câmara dos Deputados. Percebe-se, então, que as reflexões organizadas e acumuladas não foram respeitadas e a LDB de 1996 foi promulgada sem que os professores e suas organizações representativas fossem ouvidos ou tivessem amadurecido suficientemente suas divergências. Foi aprovada uma proposta de LDB que incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países periféricos, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada. (KUENZER 1998, 1999; AGUIAR, 2000; OLIVEIRA, 2002; LIMA, 2007; PINO 2008). Foi nesse contexto que foi possível a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação e de seus cursos.

Para a compreensão desse período e, mais especificadamente, do processo de criação do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e de seu Curso Normal Superior, é necessário destacar a atuação do *Partido da Social Democracia Brasileira* (PSDB) e de sua aliança com o centro-direita (*Partido da Frente Liberal-PFL*) na dinâmica de tramitação da lei, no que se refere aos processos de persuasão e coerção social. A mesma

dinâmica de interferência na esfera legislativa, imprimindo interesses e estratégias do governo foi percebida também no processo de criação do ISERJ, no governo Marcelo Alencar, no Rio de Janeiro. Tais aspectos são analisados no capítulo 2 dessa tese.

A partir da LDB/96 (Quadro 1- ANEXO 1) foi possível, então, a diversificação e a diferenciação de estruturas no ensino superior. O Decreto Presidencial Nº 2207/97 (Quadro 1- ANEXO 1) e suas revogações sucessivas contidas nos Decretos Nº 2306/97(Quadro 1- ANEXO 1), Nº 3860/01 (Quadro 1- ANEXO 1), Nº 5.773/06 (Quadro 2- ANEXO 2) ao proporem uma nova regulamentação para o ensino superior, permitiram cinco modalidades de formação: A) universidades; B) centros universitários; C) faculdades integradas; D) faculdades; E) institutos ou escolas superiores. Essa inovação na legislação ao mesmo tempo em que diminuiu a presença do poder público na educação e favoreceu a desregulamentação do Estado, refletiu, em certa medida, as orientações dos organismos internacionais. O Banco Mundial, por exemplo, ao formular suas recomendações para a América Latina, propôs a fomentação da diferenciação institucional para esse nível de ensino. (AGUIAR, 2000)

Essa diferenciação institucional propiciou, também, o estabelecimento de uma diferenciação de *status* e de tratamento às distintas instituições, como no caso do fomento à pesquisa, que ficou muito mais destinada às Universidades, do que as outras instituições, como os ISEs, que foram sedimentados como um lugar de ensino. (SILVA, 1999; AGUIAR 2000). Ao classificar as instituições de ensino superior do sistema federal no seu art. 8, quanto à sua organização acadêmica, o Decreto Nº 2306/97 (Quadro 1- ANEXO 1) foi a materialização da hierarquização dessas instituições de ensino superior. Os institutos superiores ou escolas superiores foram situados em último nível da hierarquia, evidenciando a não obrigatoriedade institucional dos ISEs com o desenvolvimento da pesquisa (como nas universidades), e sequer ao ensino de excelência (exigência mínima para os centros universitários).

A partir da nova LDB (Lei Nº 9394/1996- Quadro 1- ANEXO 1), através do art. 62 e 63, evidenciou-se, então, a configuração de um novo modelo de formação profissional educacional: os Institutos Superiores de Educação (ISEs). Coube, então, às instituições superiores de ensino:

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 Básica⁸⁷; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 2006, s.p.)

Segundo SAVIANI (2005), a atribuição aos Institutos Superiores de Educação, além dos cursos normais superiores, de *cursos formadores de profissionais para a Educação Básica*, e não apenas *cursos formadores de professores*, transformou essa nova figura institucional e seus cursos em uma clara alternativa ao Curso de Pedagogia, “podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração” (Ibid., p.24), correspondendo, assim, à lógica da diversificação de modelos proposta pela LDB e pelos documentos internacionais.

Com esse modelo de formação, o governo buscou responder à demanda de formação em *nível superior* de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio, em nível superior. KUENZER (1998, 1999) critica a forma como foram estabelecidos os Institutos Superiores de Educação, sem que os professores e suas organizações fossem ouvidos ou tivessem amadurecido suficientemente suas divergências, de modo a permitir a negociação com o governo, de, pelo menos, alguns princípios que refletissem uma concepção de sociedade e de educação que se diferenciasse daquela sustentada pela dos Institutos. Com sua formação aligeirada, de baixo custo e minimalista, concentrando formação específica e pedagógica em espaço não-universitário, essas instituições possibilitaram a tercerização da realização de cursos ou da força de trabalho, ou até mesmo ser virtual, como nos cursos a distância. (CUNHA, 1997; KUENZER 1998, 1999; SILVA 1999, 1999a)

Desse modo, o governo respondeu à demanda de formação em *nível superior* de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do Ensino Fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de Ensino Médio, em nível superior. Nas palavras dela:

Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos sobrantes. [Os que] sobram precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos, (...) para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do “desenvolvimento”. Da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses sobrantes, ou para

⁸⁷Foi traduzido em programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Era destinado a graduados/bacharéis, que quisessem exercer a docência. Cf. Resolução CNE/CP Nº 2, de 26 de junho de 1997 (Quadro 1- ANEXO 1).

os candidatos a sê-lo, em futuro próximo. É nesse contexto que se explica a (...) homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB. (KUENZER, 1999, p.180-181)

Ainda para KUENZER (1999), em nome da racionalidade econômica que articulou ensino superior e mercado, os ISEs e seus cursos foram uma forma de se decretar a morte ao velho modelo de graduação, ocorrendo, então,

(...) a redução dos conteúdos obrigatórios, básicos e específicos, a par da criação de ênfases e opções entre percursos e disciplinas que reinventam a taylorização, agora pós-moderna, com a justificativa da flexibilização, que substituirá a formação já insuficiente, por “percursos” aligeirados, mas de baixo custo, que satisfarão a demanda por formação superior. (Ibid., p.179)

Concordo com FREITAS (1999), na análise de que a proposta dos Institutos Superiores de Educação e do Curso Normal Superior marcou *uma reforma universitária imposta no campo da formação*. O modelo dos ISEs foi, então, uma forma de retirar do espaço acadêmico as discussões referentes à formação docente, desresponsabilizando as universidades por essa formação. Essas instituições foram criadas no bojo de um conjunto de políticas, que diferenciou e hierarquizou o ensino superior, como os cursos sequenciais e tecnológicos.

Os ISEs foram instituídos para os cursos voltados para a formação docente, em um viés técnico-profissionalizante, como os Centros Universitários e Faculdades isolados, com menores exigências para a sua criação e manutenção do que as Universidades. Em outras palavras, os Institutos foram segregados da vinculação entre ensino e pesquisa, significando um maior rebaixamento da formação de professores na hierarquia das instituições de ensino superior e, nesse caso, não mais universitária, o que implicou em perda de qualidade na formação. (SILVA 1999, 1999 a; SCHEIBE, 2002; FREITAS 2003; OLIVEIRA, 2002; BAZZO, 2004; 2006). Também, o *Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras/FORUMDIR*⁸⁸(2003/2004) posicionou-se criticamente a respeito da formação de professores delegada aos ISEs, expressando o seguinte:

É difícil sustentar a hipótese de que os institutos superiores de educação-ISEs ultrapassem os limites de uma formação eminentemente prática ou técnica, por não contarem com o indispensável aporte da produção de um novo conhecimento. Já (...) os sucessivos ordenamentos legais que instituíram o Curso Normal Superior como espaço preferencial da formação de professores para os anos iniciais e para a educação infantil, além de desestabilizar o cumprimento de uma função desempenhada com sucesso nos cursos desenvolvidos pelas universidades,

⁸⁸ Segundo as informações do site do FORUMDIR, esse fórum foi criado em 1992, tendo por diretriz básica o fortalecimento do ensino público, gratuito e de qualidade em todos os níveis, em especial, dos Cursos de Pedagogia e das Licenciaturas Plenas como espaços, por excelência, da formação do Educador. Cf. <http://www.fe.unicamp.br/forumdir/index.html>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

pretendem consagrar uma indesejável separação entre docentes e especialistas que se ocupariam da gestão educacional. Esta separação é indicadora de uma visão ultrapassada entre o fazer e o pensar a docência e a escola (...). (FORUMDIR, 2003 a, s.p.)

Em outro documento do mesmo ano, o FORUMDIR afirmou que a proposta dos Institutos Superiores como “universidades pedagógicas, porém com rebaixamento dos critérios para seu funcionamento, (...) vai de encontro à concepção, historicamente defendida (...), pela qual se afirma a Universidade como ‘locus’ privilegiado de formação dos profissionais da educação.” (FORUMDIR, 2003, p.4)

Assim, como toda legislação educacional, além de explicitar no sentido tradicional, de algum modo, os interesses políticos que obtiveram adesão das forças sociais representadas nas agências nacionais, internacionais e no Parlamento, a LDB/96 (Quadro 1- ANEXO 1) indicou também as vertentes do debate acadêmico que se confrontaram na escolha do formato institucional que veio a ser legitimado. A criação dos ISEs produziu, então, uma série de críticas e defesas a respeito. Segundo WEBER (2000), a discussão em defesa da criação de um espaço próprio para a formação de professores, fora das universidades, organizou-se, principalmente, em torno de dois argumentos fundamentalmente políticos descritos a seguir.

No primeiro, as universidades são criticadas pelo extremo academicismo, centrando-se no desenvolvimento da pesquisa, muitas vezes, de cunho tecnológico e desviando-se da formação de professores. Segundo NUNES (2000), a história da formação docente nas Universidades nem sempre foi favorável à socialização e integração das várias áreas do conhecimento. Há muito tempo, vigora uma tradição de desqualificação dos cursos oferecidos e dos profissionais das Faculdades de Educação. Essa tradição se tornou cada vez mais complexa, pelas formas de sua atualização: estímulo e investimentos em certas áreas e/ou cursos em detrimento de outros; separação entre ensino e pesquisa, graduação e pós-graduações, consolidando, de certa forma, o privilégio ao bacharelado. Conforme analisa WEBER (2000), até o texto do PNE tece algumas críticas a respeito:

O texto do PNE incorpora as linhas gerais do debate social então em curso, no tocante à formação inicial: a relação entre teoria e prática (p.65) e a superação do denominado "divórcio entre formação pedagógica e formação nas disciplinas" (p. 66), especialmente nas universidades, cujas faculdades de educação teriam abdicado de se constituir em "escola profissional para formação de professores" (p. 66). Propugna-se, então, agora sob a égide da LDB, a criação de Escolas Normais Superiores como forma de concretizar a meta de estabelecer "a atividade docente como foco formativo" (p. 68). (Ibid., 2000, p. 146)

No segundo argumento, as instituições de ensino superior isoladas, a maioria mantida por particulares, é criticada por não terem compromisso com a formação de professores, tal

como é explicitado, entre outros, pelo senador Darcy Ribeiro, na apresentação que faz da Lei 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1), que recebe seu nome, como apelido. Conforme questiona WEBER (2000), seria a criação de um novo *locus* de formação suficiente para, além de promover a necessária revisão dos cursos que hoje realizam a preparação de professores, evitar a multiplicação de iniciativas particulares, que redescobriram assim um filão importante de atuação?

De acordo com os art. 62 e 63 dessa lei, esse era o espaço da formação docente a nível superior. É importante destacar que tal formação já havia sido preconizada no *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, em 1932. Além disso, a formação de professores para atuarem na Educação Básica passou a ser em

(...) nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL. Lei Nº 9394/96 - art. 62)

Com isso, uma nova modalidade de curso passou a existir, concomitantemente aos cursos de Pedagogia: o Curso Normal Superior. Além disso, a LDB de 1996 (Quadro 1- ANEXO 1), ao estabelecer a finalidade e os fundamentos da formação profissional utilizou a expressão *formação de profissionais da educação* e, mais adiante, referiu-se à *formação de docentes*. Com isso, ocorreu uma diferenciação entre os trabalhadores da educação e os professores e/ou docência. Conforme FREITAS (1999), o profissional da educação é designado como aquele que foi preparado para desempenhar determinadas relações no interior da escola ou fora dela, onde o trato com o trabalho pedagógico ocupa posição de destaque, constituindo mesmo o núcleo central de sua formação. Nesse sentido, esse trabalho pedagógico perdeu a sua identificação com a docência e sua formação como educador, sendo este apenas dos aspectos da atuação do profissional da educação⁸⁹.

A LDB/96 (Quadro 1- ANEXO 1) admitiu ainda, nos termos da lei, que enquanto não existirem professores em número suficiente, com as habilitações exigidas nesta lei, para atender às necessidades de cada nível da Educação Básica, (haverá) a preparação emergencial,

⁸⁹ Como normatização desses trabalhadores foram instituídas a Resolução CNE Nº 05/2005, que cria a área Profissional de Serviços de Apoio Escolar; a Portaria Normativa Nº 25/2007/MEC, que institui o Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público-Profissionais e o Projeto de Lei 6.206/2005 que visa reconhecer, na LDB, os funcionários de escola como profissionais da educação. As carreiras dos profissionais da Educação Básica são regidas pelos Estatutos e Planos de Carreira dos entes federados, em respeito a federalização do Estado brasileiro. Contudo, tramita no Congresso Nacional o PL 1.592/2003, que visa fixar diretrizes nacionais para as carreiras dos profissionais da educação, com vistas a homogeneizar a regulação profissional. A CNTE apóia a aprovação imediata do referido Projeto de Lei. Cf. CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.cnte.org.br>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

sem prejuízo da qualidade do ensino, por meio de cursos intensivos e exames, nas formas adotadas pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, durante período limitado. Desse modo, a mesma lei desvinculou a formação docente do ensino universitário, passando a constituir-se, como em outras áreas do ensino superior, num curso técnico-profissionalizante de nível superior.

Esses são os mesmos argumentos utilizados por TORRES (2007). Para a autora, a inovação na formação de professores, prevista no artigo 62, residiu na criação dessas instituições como uma alternativa, “para além” das universidades. Nas palavras dela,

É preciso olhar com atenção para criação alternativa dos Institutos Superiores de Educação. Não se pode, de fato, abrir mão da experiência e do perfil das universidades nesse âmbito. Por outro lado, não se pode pressupor que cursos oferecidos fora das universidades sejam de qualidade inferior (...). (TORRES 2007, p.62)

Também, SANTOS (2006) e CARVALHO (2006), apesar de investigarem objetos diferentes, ao tomarem como campo de pesquisa um ISE, mais especificadamente, o *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ/FAETEC/SECT), afirmaram que tal *lócus* de formação potencializa “movimentos emancipatórios”. SANTOS (2006), ao propor-se a investigar os “movimentos identitários e investigativos” de professores e alunos Curso Normal Superior no ISERJ, afirmou que esse modelo de formação permitiu a formação de sujeitos sociais revolucionários com vistas a um estado ético. CARVALHO (2006), em sua pesquisa sobre a corporeidade (compreendida como biopolítica) de alunos e professores do CNS/ISERJ, salientou o aspecto potencializador de processos pedagógicos includentes e emancipadores dos ISEs, constituindo o ISERJ como um dos espaços públicos em que muitos buscam materializar o bem comum.

É importante ressaltar que tais achados precisam ser colocados em questão, tendo em vista que as concepções de *inovação* e *emancipação* propostas por TORRES (2007), SANTOS (2006) e CARVALHO (2006) para a formação de professores a partir do CNS/ISERJ coexistiram com práticas patrimonialistas arcaicas. As três autoras fazem parte do grupo de professoras desviados de função para o ensino superior da FAETEC/ISERJ/SECT-RJ e que têm ocupado os cargos de dirigentes da instituição (direção geral e coordenações), envolvidas em relações patrimoniais com algumas frentes partidárias da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e/ou do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que possuem influência no ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Tal processo produziu inúmeros conflitos, contradições e irregularidades que são abordadas nos capítulos seguintes dessa pesquisa, destinados à compreensão do processo de transformação do Curso Normal

Superior do ISERJ. Esse contexto do CNS/ISERJ possibilita, então, a compreensão de como aconteceu a efetivação da legislação federal na produção de uma instituição: o primeiro Instituto Superior de Educação pública na década de 1990.

Percebe-se, então, que a instauração dessa modalidade de formação docente foi confusa, até mesmo no que se refere à sua normatização. Uma delas foi o confronto entre o art. 62 e o art. 87, § 4 da LDB, visto que o primeiro enfatizou a formação do professor para a Educação Básica em nível superior em Universidades e Institutos Superiores de Educação, sendo admitida a formação do professor de Educação Infantil e de primeira a quarta séries do Ensino Fundamental em Curso Normal em nível médio, enquanto que o outro artigo previu que até “o fim da Década da Educação [ano 2006] somente [seriam] admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. É importante salientar que perdurou a formação de professores na modalidade normal médio, não ocorrendo o que estava previsto na lei. Com isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) precisou normatizar essa formação. As principais resoluções do CNE a esse respeito são as seguintes: a Resolução CEB/CNE Nº 03/1997 (Quadro 1- ANEXO 1); a Resolução CNE/CEB Nº 02/1999 (Quadro 1- ANEXO 1); a Resolução CNE/CEB Nº 01/2003 (Quadro 2- ANEXO 2).

Outra confusão, produzida a partir da regulamentação da LDB/96, foi a Resolução CNE/CP Nº 02/97(Quadro1- ANEXO 1). Essa resolução estabeleceu os programas de Complementação Pedagógica para os graduados/bacharéis. Esses cursos deveriam ter a duração mínima de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, desenvolvendo-se a última, ao longo de 300 horas. Estabeleceu a possibilidade de complementação pedagógica para qualquer graduado/bacharel, que quisesse atuar na Educação Básica; regulamentou o Curso Normal médio, sem definir a transitoriedade dessa modalidade de formação; dispôs sobre os programas de formação pedagógica de docentes para disciplinas do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e Profissionalizante, em nível médio e cursos sequenciais. Além disso, passou a permitir, através de uma complementação de 540h, a aferição de diplomas de licenciaturas para bacharéis e outros graduados. Com a possibilidade dessa modalidade de formação docente, em 2002, foi elaborado o *Programa de Formação Pedagógica* implantado no ISERJ/FAETEC/SECT-RJ em 2003 e extinto no ano seguinte. Esse processo é descrito e discutido no capítulo 3 dessa tese.

De acordo com SILVA (1999 a), o Conselho Nacional de Educação (CNE), juntamente com o MEC, ao assumirem tais programas especiais como alternativas definitivas de formação de professores, significou o não enfrentamento, a fundo, dos determinantes

materiais que provocam o problema que os programas buscaram atenuar (baixos salários, más condições de trabalho e de formação, dentre outros). Ainda, importa acrescentar que, além de, mais uma vez, flexibilizar o trabalho e a formação docente, os programas especiais apareceram como mais uma alternativa ao desemprego, na época:

Nesse contexto, para um médico desempregado [por exemplo], a condição de um professor de biologia pode ser de alguma serventia, ainda que provisoriamente (...). Aligeirou-se e desregulamentou-se, dessa forma, a profissão do professor, pouco importando se 540h de formação que poderão inclusive comportar módulos semi-presenciais, acrescentadas artificialmente de uma formação previamente realizada, são suficientes para formar o professor (...). (SILVA, 1999 a, p.8)

Uma das principais críticas ao Parecer foi essa possibilidade de docência assegurada, ou seja, a de um bacharelado obter, por intermédio de um curso de 540h uma certificação equivalente à licenciatura plena. O Parecer CNE/CP N° 26/2001 (Quadro 1- ANEXO 1) retrata bem essa situação. O documento é uma resposta a um ofício encaminhado ao MEC, questionando a priorização dos portadores de licenciatura, de graduação plena, que estaria ocorrendo no estado de São Paulo. Os signatários do ofício encaminhado ao MEC foi um grupo de professores do estado de São Paulo que alegou o seguinte: os portadores de certificado de curso de complementação pedagógica não estariam recebendo o mesmo valor em certames de títulos no âmbito da Educação Básica, equivalente à Licenciatura, em realização de concursos, conforme estava previsto na Resolução N° CNE/CP 02/97 (Quadro 1- ANEXO 1). O Parecer CNE/CP N° 26/2001 (Quadro 1- ANEXO 1) fez menção a mais duas solicitações: A) o documento protocolado no MEC pela Faculdade de Belas Artes de São Paulo em 07 de maio de 2001 em que são realizadas considerações e perguntas sobre o certificado de egresso de programa especial de complementação pedagógica, principalmente quanto à legalidade na orientação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, dado que as prerrogativas obtidas pelos egressos de cursos especiais de complementação pedagógica não teriam sido respeitadas por ocasião de um concurso público realizado na época pela referida Secretaria; B) o Requerimento da Câmara Municipal de São José dos Campos (SP) ao CNE 2.765, de 09/04/2001, “contendo diversas dúvidas a respeito da clientela dos cursos de complementação pedagógica, da equivalência de seus certificados em relação aos portadores de diploma de licenciatura plena e de direitos referentes à habilitação profissional desses professores” (Parecer CNE/CP N° 26/2001, p.1). Como resposta à consulta realizada, é afirmado, então, o seguinte nesse parecer:

O certificado conferido por programa baseado na Resolução CNE/CP 02/97 é equivalente ao diploma de licenciatura plena para o exercício profissional em todo o território nacional, independente de outros profissionais em atuação no mesmo sistema de ensino. A credencial conferida não é provisória, não depende de condição concomitante, nem tampouco válida por tempo restrito. (...) O direito de

inscrição a concurso público está assegurado a todos os professores habilitados (...). Os profissionais que frequentaram cursos em acordo com o Art. 30, alínea b, da Lei 5.692/71 [curso de Licenciatura Curta] adquiriram de maneira definitiva e irreversível o direito de ministrar aulas nas disciplinas constantes em seu registro profissional. (BRASIL, 2001, p.6-7)

Todavia, o mesmo parecer (Parecer CNE/CP Nº 26/2001-Quadro 1- ANEXO 1) afirma que, apesar do seu cunho *definitivo*, “nesse sentido, com o mesmo valor de um diploma de licenciatura, de graduação plena, a certificação atribuída aos Programas de Complementação Pedagógica **não é igual a ele** [grifo meu]” (BRASIL, 2001, p.6-7). O documento permite ainda atribuições de valores diferentes às diversas formações (normal superior/licenciatura/complementação pedagógica) em prova de títulos em concurso público. É tão clara essa proposição que o texto do voto do relator aprovado por unanimidade, salienta que:

Os sistemas de ensino podem atribuir valores diferentes a diferentes credenciais apresentadas pelos profissionais da educação, a seu critério, dado que estão obrigados a perseguir a causa da qualidade na educação. Embora **diferentes diplomas e certificados confirmam habilitação para o magistério, não se pode esperar que todos contribuam na mesma medida para a causa da qualidade na educação, dado que não são iguais** [grifo do texto]. (BRASIL, 2001, p.8)

Todas essas possibilidades de formação docente explicitam por um lado, o processo de hierarquização do ensino superior e da formação docente, com a atribuição de *menor valor* à formação oriunda de cursos que não advêm dos cursos tradicionais de licenciatura. Por outro lado, essa hierarquização dos cursos de formação docente produz uma expropriação dessa formação. Esse processo de expropriação da formação docente é por mim compreendido a partir dos pressupostos marxistas. Como FONTES (2008), compreendo a expropriação como a *base social do capital*. Apesar dessa categoria ter sido obscurecida ideologicamente com a noção de *liberdade*, conforme explica a autora,

A produção material da vida social – o solo concreto no qual se enraízam as mais diversificadas práticas – remete, nos termos de Marx, a uma *relação social* dominante, na qual se embebem todas as cores e que marca, objetiva e subjetivamente, o conjunto dos seres sociais para os quais tais práticas, muitas vezes, *aparecem* como se fossem naturais. O conceito de modo de produção não se limita à atividade econômica imediata, mas remete à produção da totalidade da vida social, ou ao modo de existência. (...) [Nesse sentido], a extração de mais-valor envolve também *toda a vida social* em uma complexa relação que repousa sobre a produção dos trabalhadores livres, ou em outros termos, a expropriação dos trabalhadores diretos. Somente em presença dessas condições sociais o processo produtivo de mercadorias, no qual reside a extração do mais-valor, pode se realizar. É por obscurecer, por velar tal base social, que a produção capitalista, ou o momento da atividade produtiva de valorização do capital se apresenta como meramente “econômico”, apesar de envolver todo o conjunto da existência social. (FONTES, 2008, p.3-4)

Desse modo, sob a égide de flexibilização, de multifacetação de formação, o que tem ocorrido é uma das faces de uma “reforma universitária consentida” em curso (FERNANDES

1974; 1975 b). Isso porque, “essas reformulações não têm alterado o papel central da universidade de transmissão e adaptação de conhecimentos, mantendo o padrão dependente da educação superior e sua função de conformação dos trabalhadores à ordem burguesa” (LIMA, 2005, p.307). Nesse bojo de reformas em busca de uma *nova* formatação de formação docente, ocorreram outros conflitos, como os estabelecidos pela Resolução CNE/CP Nº 1/99 (Quadro1- ANEXO 1) e pelo Parecer CES/CNE Nº 970/99 (Quadro1- ANEXO 1) elaborado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, servindo de fundamento para o Decreto Presidencial Nº 3276/99 (Quadro1- ANEXO 1). Esses documentos do Conselho Nacional de Educação legitimavam a retirada da formação docente das Universidades, induzindo, entre outras questões, ao aligeiramento da formação de professores. Tanto que o Parecer CES/CNE Nº 970/99 alegava que as habilitações para magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil não poderiam ser mais oferecidas nos cursos de Pedagogia, **mas tão somente Cursos Normais Superiores**. (Parecer CES/CNE Nº 970/99 – Grifos meus)

Essa diferenciação de formação (ISES versus Universidades; Pedagogia e Licenciaturas versus Curso Normal Superior) correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que visam atender diferentes origens de classe e a delimitação das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organização do trabalho. De acordo com KUENZER (2007),

A expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe. Contudo, este aprofundamento nem sempre foi claramente percebido, em face da relativa mobilidade social que a qualificação profissional propiciava no regime de acumulação rígida; esta mobilidade, no entanto, era limitada pelas dificuldades de acesso ao nível superior, obviamente imputadas à relação inadequada que a "vítima" estabelecia com o conhecimento.

Em que pese, contudo, esta relativa mobilidade que conferia ar aparentemente democrático à oferta dual, os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma *dualidade claramente assumida*. (KUENZER, 2007, p. 1157- 1158)

Essa retirada da formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Universidades conduziu essa formação não mais ao ensino superior, mas ao *ensino terciário*, conforme prevê os documentos internacionais, como o resultante do *Fórum Mundial da Educação*, realizado em Dakar, Senegal, no período de 24 a 28 de abril de 2000 (UNESCO, 2000) e o documento da CEPAL intitulado *Panorama Social da América Latina* (CEPAL, 2007). O primeiro documento foi organizado a partir do evento, organizado pela UNESCO, que intitula o documento. O objetivo foi apresentar a avaliação da década de 1990,

com relação ao *Plano de Educação para Todos*, bem como apresentar uma nova Declaração e um novo *Marco de Ação*, estendido até o ano 2.015 (UNESCO/DACAR 2001). Já o segundo documento, é relatório da *Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe* (CEPAL) o qual avalia as últimas estatísticas sobre questões sociais e os descritores de desenvolvimento na América Latina, no período de 2003 a 2007. É importante destacar que a mudança do termo *superior* para *terciário* nesses documentos não é aleatória. Ela traz em si um conteúdo ideológico, que é materializado em adequações e reformas no ensino superior e na formação docente que imprimem um cunho técnico-profissionalizante à formação, assim como estabelecem um menor-valor a essa formação.

Como conteúdo ideológico dos documentos e das reformas destinadas à formação docente da década de 1990 até 2008 tem surgido atualmente uma *nova* denominação como decorrência de uma outra, a teoria do capital humano-*sociedade do conhecimento*. Enquanto que na teoria do capital humano, o propósito era preparar o indivíduo para o trabalho na sociedade industrial, na segunda, o propósito é preparar o indivíduo para competir no mercado, por uma vaga de trabalho, numa sociedade em tempos de baixa oferta de emprego. Da categoria de “capital humano” advieram conceitos operativos como: custo-benefício, taxa de retorno, custo-eficiência, custo-qualidade e determinantes da educabilidade. Da categoria de “sociedade do conhecimento”, advêm conceitos mais qualitativos: formação para a competitividade, qualidade total, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente. Com isso, tem se retirado a educação do campo social e político, para ser conduzida à lógica do mercado. (FRIGOTTO, 1995)

O Parecer CNE/CES N° 970/99 (Quadro 1- ANEXO 1) ainda prescreveu que, ao curso de Pedagogia que possuísse essas habilitações autorizadas ou reconhecidas, seria concedido o prazo de 04 (quatro) anos, para a substituição dessas habilitações pelo Curso Normal Superior. Além disso, os pedidos referentes a essas habilitações anteriores à Resolução, que fossem avaliadas positivamente pelas Comissões de Especialistas, teriam a autorização por 02 (dois) anos, devendo a instituição solicitante, neste período, criar o Curso Normal Superior, prevendo os mecanismos de transferências dos alunos matriculados na habilitação para Magistério no curso de Pedagogia, para o novo curso. Para SILVA (2001), no afã de expropriar a função de magistério do curso de Pedagogia, os relatores do Parecer CES/CNE N° 970/99 (Quadro 1- ANEXO 1) incorreram num erro de lógica na interpretação da LDB/96, considerando o *critério de omissão*, ora com o sentido de *inclusão*, ora com o de *exclusão*. Ou seja,

(...) embora considerando que os cursos normais superiores fazem parte do artigo referente aos institutos superiores de educação, os relatores [facultaram] sua *inclusão* nas universidades, mesmo reconhecendo que o artigo que se refere a elas seja *omisso* em relação a esses novos cursos. Por outro lado, o fato da formação de profissionais de educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para Educação Básica ser atribuída ao curso de pedagogia [foi] motivo para os relatores *excluírem* a possibilidade do curso destinar-se também à formação de professores, embora o artigo 64 [da lei] seja *omisso* quanto a isso. (SILVA, 2001, s.p.)

Foram realizadas, então, inúmeras manifestações contrárias ao Parecer CES/CNE N° 970/99 (Quadro 1- ANEXO 1), como a carta encaminhada pela Comissão de Especialistas de Ensino do Curso de Pedagogia⁹⁰ à Câmara de Educação Superior, do CNE, através da qual a comissão comunica sua indignação e reivindica a revisão do parecer pelo Conselho Pleno. Em seguida, a Comissão divulgou o seu trabalho, em 6 de maio de 1999, em documento denominado *Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia*, posteriormente encaminhada pelo MEC ao CNE, e na qual, o perfil do pedagogo foi definido da seguinte forma:

Profissional habilitado a 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, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidades profissionais. (BRASIL, 1999, p.1)

Também, foram intensas as manifestações das universidades, bem como das entidades acadêmicas ligadas ao tema, destacando-se a atuação da ANFOPE (FREITAS, 1999; SILVA 1999a), do Fórum de Pedagogia e do Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das universidades públicas. Para AGUIAR et al (2006), o movimento de discussão e elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (Parecer CNE/CP N° 5/05 e Resolução CNE/CP N° 1/06- Quadro 2- ANEXO 2) tem seu marco inicial nessa época.

Apesar disso, foi estabelecido Decreto Presidencial N° 3276/99 (Quadro 1- ANEXO 1). Este Decreto, no seu art. 3, § 2° atribuiu a tarefa de formação para o magistério da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, **com exclusividade**, aos Cursos Normais Superiores, descredenciando os Cursos de Pedagogia de tal formação, e infringindo, na regulamentação LDB/96, seus princípios básicos de flexibilidade, diversificação e avaliação. Diante das pressões, essa medida foi alterada pelo Decreto N° 3554/2000, substituindo o

⁹⁰ Em atendimento à convocação feita pela Secretaria Superior do MEC (SESu/MEC), através do seu Edital 04/97, as Instituições de Ensino Superior brasileiras foram convidadas a apresentar suas sugestões sobre o assunto. Compunham a Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia: Celestino Alves da Silva Jr. (UNESP), Leda Scheibe (UFSC), Márcia Ângela Aguiar (UFPE), Tisuko Morchida Kishimoto (USP) e Zélia Milléo Pavão (PUC/PR). Foi, então, encaminhada uma carta elaborada pela Comissão à Câmara de Educação Superior, do CNE.

termo *exclusivamente* do Decreto anterior por *preferencialmente* (Quadro1- ANEXO 1). Com isso, facultou-se, ao Curso de Pedagogia, a recuperação de sua função enquanto licenciatura.

Foram tantas as contradições com relação à formação docente que, no mesmo ano, em que foram elaboradas as *Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação* (Parecer CNE/CP N° 53/99. Quadro 1- ANEXO 1), que previram a formação docente na modalidade normal superior, foram instituídas também as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no normal médio* (Resolução CNE/CEB N° 2/1999-Quadro1- ANEXO 1).

O Parecer CNE/CP N° 53/99 (Quadro 1- ANEXO 1) e suas instituições de ensino superior para a formação docente (Institutos Superiores de Educação-ISEs) foram regulamentados pelo Decreto Presidencial N° 3276/99 (Quadro 1- ANEXO 1) e, posteriormente, Parecer CNE/CP 10/2000 (Quadro 1- ANEXO 1), regulamentado pelos Decreto N° 3554/00 (Quadro1- ANEXO 1) e o Decreto N° 3860/01(Quadro 1- ANEXO 1) Além dos decretos, foi elaborado o Parecer CNE/CP N° 115/99 (Quadro 1- ANEXO 1), que instituiu as *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Esse parecer ficou comumente conhecido como Parecer Guiomar Namó de Melo. De acordo com o descrito nesse Parecer, “(...) os Institutos Superiores de Educação **deverão ser centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da Educação Básica**. Terão como objetivos favorecer o conhecimentos e o domínio dos conteúdos específicos ensinados nas diversas etapas da Educação Básica e das metodologia e tecnologias a eles associados, bem como o desenvolvimento de habilidades para a condução dos demais aspectos implicados no trabalho coletivo da escola [grifos meus]” (BRASIL, 1999, s.p.).

Desse modo, o Parecer CNE/CP N° 115/99 (Quadro 1- ANEXO 1) permitiu promover:

- a) Curso Normal Superior para a formação de professores de educação infantil;
- b) Curso Normal Superior para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltado para a formação geral para o magistério;
- c) cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, organizados conforme o projeto pedagógico de cada instituição;
- d) Programa de Formação Pedagógica para portadores de diploma de curso superior, contemplando a compreensão do processo de aprendizagem referido à escola;
- e) Programas de Formação Continuada para funções do magistério da Educação Básica, admitindo-se regime tutorial, alternância de

momentos presenciais e a distância; f) Cursos de pós-graduação, de caráter profissional. Para o entendimento do significado de tais mudanças, recorro a KUENZER (1999):

A principal mudança, com profundos impactos sobre a atuação e a formação de professores, diz respeito à autonomia didática no ensino superior. Até a LDB (de 1996), havia estreita articulação entre formação e emprego, assumindo o Estado, segundo o modelo de bem-estar social, a regulação da relação entre instituições formadoras e mercado de trabalho pelo controle *no processo*, dos currículos, da certificação e da qualidade da oferta, estabelecendo critérios rigorosos de qualidade que se constituíam em condições para autorização de funcionamento e reconhecimento dos cursos. Segundo entendimento do Banco Mundial, a transferência das atribuições do Estado para a esfera privada exige duas ordens de providências: a articulação dos cursos de formação às demandas do mercado e a “flexibilização” do modelo tradicional de universidade, que articula ensino e pesquisa, acompanhada do rebaixamento dos critérios de qualidade, transferindo *o controle do processo para o do produto*, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação (grifos da autora). (Ibid., 1999, p.178)

Conforme argumenta KUENZER (1998), a criação dos Institutos Superiores de Educação possibilitou a retirada da formação de docentes da universidade, produzindo uma concepção elitista de ensino superior, voltada para a formação de cientistas e pesquisadores; enquanto que para os educadores, ocorreu uma dispensa do rigor da qualificação científica e da apropriação de metodologias adequadas à produção do conhecimento em educação. Esta concepção foi reforçada através do entendimento de que qualquer profissional que tivesse ensino superior, ou até mesmo médio, pudesse ser professor, desde que fizesse, nos Institutos, a complementação pedagógica ou os estudos adicionais, descaracterizando-se, assim, as licenciaturas.

Foi produzida, ainda, uma dubiedade entre a Pedagogia e o Curso Normal Superior na formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a finalidade de: “esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental”, foi elaborado o Parecer CNE/CES N° 133/2001(Quadro1- ANEXO 1) que explica a sua existência a partir das modificações realizadas pelos Decretos N° 3.276/99 (Quadro1- ANEXO 1) e N° 3.554/2000 (Quadro1- ANEXO 1). Segundo o texto do parecer, a substituição do termo *exclusivamente* por *preferencialmente*, suscitou questionamentos quanto aos cursos que poderiam preparar professores para atuação na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em contraposição do que apontavam as associações e organizações sindicais de professores, o voto da comissão do Parecer CNE/CES N° 133/2001(Quadro1-ANEXO 1) foi o seguinte:

A oferta de cursos destinados à formação de professores de nível superior para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental obedecerá aos seguintes critérios: a) **quando se tratar de universidades e de centros universitários, os cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal Superior ou como curso com outra denominação**, [grifo meu] desde que observadas as respectivas diretrizes curriculares; b) as instituições não-

universitárias terão que criar Institutos Superiores de Educação, caso pretendam formar professores em nível superior para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e esta formação deverá ser oferecida em Curso Normal Superior, obedecendo, ao disposto na Resolução CNE/CP 1/99. (BRASIL, 2001, s.p.)

Concordo com SILVA (1999 a) na análise de que o Curso Normal Superior se constituiu, então, em um evidente caso de superposição com os cursos de Pedagogia das universidades que formavam professores de educação infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental. Na opinião do autor,

(...) a intenção foi canalizar a formação dos professores da educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental para o Curso Normal Superior e induzir os cursos de pedagogia a resolverem o seu histórico problema de identidade, “especializando-se” na formação de ‘especialistas’. (Ibid., p.9)

Para SCHEIBE (2001), os preceitos legais estabelecidos na época, embora contraditórios, indicavam para o curso de Pedagogia a condição de um Bacharelado Profissionalizante, destinado a formar os especialistas em gestão administrativa e coordenação pedagógica para os sistemas de ensino (LDB/96, art. 64). Apesar disso, devido aos muitos embates ocorridos por ocasião da formulação de normas complementares à LDB, a atribuição da formação de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental ficou assegurada também para o curso de Pedagogia, mas apenas para aqueles que se situavam em instituições universitárias (universidades ou centros universitários). Para os cursos de Pedagogia fora destas instituições, não houve permissão para a citada formação.

É interessante notar que WEBER (2000), relatora desse Parecer, do Parecer CNE/CES Nº 133/01(Quadro1- ANEXO 1) e presidente da comissão relatora do Parecer CNE/CP Nº 9/01 (Quadro1- ANEXO 1) critica em seu texto a criação de um novo espaço formador de professores- os ISEs. Segundo a autora, a LDB/96 e seu principal legislador-Senador Darcy Ribeiro- desconsideram não apenas o teor do debate em curso, na época, sobre formação de professores, como também todas as experiências inovadoras de preparação com elas sintonizadas, desenvolvidos, sobretudo, nos anos 90.

Todas essas normatizações, acontecidas em um período curto (1996-2000), precederam o estabelecimento do Parecer CNE/CP Nº 9/2001(Quadro 1- ANEXO 1)- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica*, que ratificou a posição de entidades e movimentos (como ANPED, ANFOPE, ANPAE). Essas diretrizes prescreveram a formação docente para a Educação Básica em nível superior, em curso de licenciatura plena. Apesar do presidente da comissão relatora do Parecer CNE/CP Nº 9/01(Quadro1- ANEXO 1), criticar em seu texto a criação de um novo espaço formador de professores- os ISEs, contraditoriamente, conforme salienta OLIVEIRA (2002), essas

diretrizes consolidaram o Decreto Presidencial 3.276/99 (Quadro 1- ANEXO 1), no sentido de criar as condições para a estruturação dos Cursos Normais Superiores. Partindo de um diagnóstico da Educação Básica no Brasil e, particularmente, de uma análise do trabalho pedagógico do professor, este documento foi além daquilo que seu título propõe - a definição de diretrizes - chegando a níveis de detalhamento tais como a estruturação da grade curricular.

É importante ressaltar que, o próprio texto desse parecer ratificou a proposta das *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação*, conduzido pela SESu desde os anos 90, pelo Parecer CNE/CES Nº 583/2001 (Quadro 1- ANEXO 1) e pelo Parecer CNE/CES Nº 776/1997 (Quadro 1- ANEXO 1). Esses pareceres, que forneceram orientações para os cursos de graduação, subsidiaram o Parecer CNE/CES Nº 67/2003 (Quadro 2- ANEXO 2), que aprovou o *Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN - dos Cursos de Graduação* e propôs a revogação do ato homologatório do Parecer CNE/CES 146/2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design- Quadro 1- ANEXO 1). Em síntese, esses pareceres propunham o fornecimento de habilitações e diplomas profissionais, através de variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa.

Assim, o conjunto de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação que formaram as *Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação* indicaram e hierarquizaram a formação em ensino superior em três categorias de carreiras: Bacharelado Acadêmico; Bacharelado Profissionalizante e Licenciatura. Conforme defenderam os relatores do Parecer CNE/CES Nº 583/2001 (Quadro 1- ANEXO 1),

Dessa forma, a Licenciatura ganhou, como determina a nova legislação, terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado, constituindo-se em um projeto específico. Isso exige a definição de currículos próprios da Licenciatura que não se confundam com o Bacharelado ou com a antiga formação de professores que ficou caracterizada como modelo '3+1'. (BRASIL, 2001, p.6)

No âmbito das reformas incrementadas pelo Estado, a configuração da formação de professores no Brasil respondeu, então, ao modelo de expansão do ensino superior implementado durante a década de 1990. Segundo FREITAS (2007), esse quadro foi caracterizado pela criação dos Institutos Superiores de Educação -que inicialmente eram *exclusivos* e, posteriormente, passaram a ser *preferencialmente* o lugar de formação docente, em detrimento das Universidades (Decreto Presidencial Nº 3276/99 e Decreto Nº 3554/00- Quadro 1- ANEXO 1)- e pela diversificação e flexibilização da oferta de cursos de formação Normal Superior, Pedagogia, Licenciaturas, cursos especiais e a distância. Com essas

medidas, passou a estar em jogo a constituição de um novo modelo de formação, montado nas bases da “correria de transmissão” e na produção de uma nova mentalidade, adequada aos interesses do capital em novos tempos (SHIROMA & EVANGELISTA, 2003, p.89).

Foi nesse contexto de reformas do ensino superior brasileiro e da formação docente, que se colocou o debate a respeito das novas diretrizes para o curso de Pedagogia. A única referência ao curso de pedagogia, na LDB/96, foi o art. 64, que diz o seguinte:

(...) a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, s. p)

A lei, portanto, não extinguiu o curso de Pedagogia. Entretanto, não modificou a visão de pedagogo como *especialista da educação*, em um viés tecnicista. Na contramão, os cursos de Pedagogia, sobretudo, os das Universidades públicas, passaram a formar justamente o professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação infantil, como os Normais Superiores (SCHEIBE & AGUIAR 1999).

Com as diversas modalidades de formação expressas no Parecer CNE/CP Nº 115/1999 (Quadro 1- ANEXO 1) e outras discussões a respeito dessas instituições e seus cursos, como explicam SCHEIBE & AGUIAR (1999), foram dadas as condições para uma nova formatação dos cursos de Licenciatura e de Pedagogia, com sérias implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. Segundo as autoras, um outro fator que impulsionou o surgimento do movimento de reformulação dos cursos de licenciatura foi, sem dúvida, o repúdio à proposta de formação do "especialista no professor" no curso de Pedagogia, tendo em vista que essa formação se ancorava numa visão reducionista e tecnicista de escola e de educador. Além disso, foram encaminhados à SESu/MEC vários projetos de novos cursos de Pedagogia que apresentam outras configurações curriculares, para além das habilitações.

No intervalo entre 1999 e 2004, foram várias as iniciativas do MEC com relação à formação de professores e ao próprio curso de Pedagogia. De maneira específica, o período de 2001 a 2003 foi marcado pela discussão de temas pontuais como: carga horária e grades de curso de formação de professores. Dentre esses pareceres, destaco os seguintes: Parecer CNE/CP Nº 21/2001 (Quadro 1- ANEXO 1), Parecer CNE/CP Nº 27/2001 (Quadro 1- ANEXO 1), Parecer CNE/CP Nº 28/2001 (Quadro 1- ANEXO 1) e a Resolução CNE/CP Nº 2/2002 (Quadro 1- ANEXO 1). Juntamente, com o Parecer CNE/CES Nº 133/01 (Quadro 1- ANEXO 1) e a Resolução CNE/CP Nº 01/99 (Quadro 1- ANEXO 1); a de Nº 02/02 (Quadro

1- ANEXO 1) instituiu as Diretrizes para Formação de Professores, regulamentando tempos e espaços de formação docente. Esses encaminhamentos causaram mais transtornos do que encaminhamentos positivos para os cursos de Licenciatura e Normal Superior, a tal ponto, que até o ano de 2006, época da instituição das *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2005-2006)* a diversidade de estruturas era imensa e com pouco controle social (AGUIAR et al 2006). Foi o que ocorreu com o Curso Normal Superior do ISERJ (CNS/ISERJ/FAETEC/SECT) desde a sua criação até o ano de 2008. Esse processo também é analisado nos capítulos seguintes.

Apesar dos movimentos e organizações docentes contrários à reforma educacional em curso, apresentada pelo Estado e imposta pelos organismos internacionais, prevaleceu, da década de 1990 até os anos de 2000, o seu avanço, materializado em legislações e normatizações, que regulavam a formação e a atividade docente. Uma delas que visou a avaliação da prática do professor, instituindo a certificação por competências no magistério foi a Portaria Ministerial Nº 1403/2003 (Quadro 2- ANEXO 2).

A proposta de certificação não era nova. Ela já havia sido explicitada no Parecer CNE/CP 09/2001 (Quadro 1- ANEXO 1) e na Resolução CNE/CP Nº 01/2002 (Quadro 1- ANEXO 1) pela concepção de “competência”. No Parecer CNE/CP 09/2001 em artigo 16, consta:

O Ministério da Educação, em conformidade com o § 1º Art. 8º da LDB coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação, a União dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes dos Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, **a formulação de propostas de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores da Educação Básica.** [grifos meus] (BRASIL, 2001, p. 66)

Por sua vez, a Resolução CNE/CP Nº 01/2002 no seu Art. 3º estabeleceu como nuclear a concepção de “competência” na orientação dos cursos de formação de professores. Desse modo, a Resolução CNE/CP Nº 01/2002, no seu Art. 6º, enumerou as seguintes “competências” necessárias na construção do projeto pedagógico desses cursos:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática; III- as competências referentes à compreensão do papel social da escola; III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar; IV- as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico; V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica; VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2002, p. 6)

A ideia de “certificação por competência” se torna mais explícita, ainda, na definição dos conhecimentos exigidos para os cursos de professores, que deixou de ser para a formação docente e passou a contemplar “a constituição de competências para o desenvolvimento humano e a própria docência” (Idem, 2002, p.6). A certificação anunciada foi, então, objeto de normatização específica, pela Portaria Ministerial Nº 1403/2003 (Quadro 2- ANEXO 2), que terminou por constituir-se no mais importante instrumento de gestão do magistério. Conforme o artigo 1º, dessa Portaria:

Fica instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, que compreende: I – o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem os parâmetros de formação e méritos profissionais; II – Os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores implementados em regime de colaboração com os entes federados (...). (BRASIL, 2003, s.p.)

Concordo com CAMPOS (2004) ao analisar que, baseada na ideia de mérito profissional, e secundarizando as condições concretas de trabalho e de acesso à formação, vividas pela maioria dos professores no Brasil, a certificação, sob o avesso da lógica de justiça social, constituiu-se de fato em um mecanismo de aprofundamento de segmentações já existentes no coletivo de professores. Na Portaria Nº 1403/2003 (Quadro 2- ANEXO 2), a certificação foi vista como meio a partir do qual se “promovem parâmetros de formação e méritos profissionais”(Portaria Nº 1403, 2003, s.p.). Isto quer dizer que a formação inicial/continuada e a gestão de carreiras e salários passaram a considerar as experiências empresariais e mercantis. Tal como no discurso gerencial, essa concepção de certificação deslocou para o indivíduo toda a responsabilidade por sua formação. A educação passou a ser tratada, então, como um enorme mercado. Com essa lógica, rompeu-se com as solidariedades coletivas e com as possibilidades de projetos sociais vinculados à construção de práticas educacionais efetivamente democráticas. Vale ressaltar que foram muitos os protestos da comunidade acadêmica e dos educadores em geral contra essa proposta de certificação, ocasionando um ostracismo da proposta da portaria atualmente.

Uma dessas críticas foi o *Manifesto quanto à política de formação continuada de professores da Educação Básica*, elaborado no XVIII Encontro Nacional do Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR. O documento é enfático e explícito na afirmação de que

O FORUMDIR discorda de um sistema nacional de certificação de professores, porque entende que a discussão deve ser iniciada por uma política nacional de valorização e formação dos profissionais de educação. Valorização que supõe formação inicial e continuada, condições de trabalho dignas e adequadas, piso salarial nacional, e um plano de carreira responsável e motivador, dimensões indissociáveis do trabalho docente e da profissionalização do professor. Nessas bases, o Exame Nacional de Certificação de Professores da Educação Básica deve

ser substituído por uma política de efetiva e substancial valorização do professor. (...) Assim, a proposta de um instrumento que não supera as dimensões diagnóstica e classificatória, além de atribuir individualmente ao professor a responsabilidade sobre sua formação e seu trabalho, não aponta nem garante os meios para que esse possa superar a situação em que se encontra. (FORUMDIR, 2003, p. 1-2)

De acordo com CAMPOS (2004), essa concepção de “certificação por competência” possui como pilares as referências presentes nos campos da formação profissional e nas políticas de gestão dos recursos humanos, atualmente em curso nas empresas. São eles:

a) a re-significação do processo pedagógico de ensinar-aprender que passa a ser compreendido como acontecimento (evento) marcado por imprevistos, o que requer do/a professor/a capacidade para geri-los respondendo adequadamente aos mesmos; b) o desenvolvimento de competências profissionais é considerado fundamental para que os/as professores/as possam gerir os imprevistos, ao mesmo tempo em que possibilitam à escola responder aos novos desafios postos à educação pelas sociedades contemporâneas; c) a avaliação das competências é fundamental, seja por seu caráter diagnóstico durante a formação, seja como vetor orientador do desenvolvimento profissional; d) a certificação de competências é aspecto essencial para manter atualizada a “carteira de competências” ao mesmo tempo em que possibilita também novos dispositivos de gestão da carreira e de salários. (Ibid., 2004, p. 6)

A concepção de “competência” como central no paradigma educacional é notória em vários documentos de formação de professores pós-LDB. A presença dessa ideia nos documentos e legislação de formação de professores, a partir dos anos 90, revela uma ressignificação do tecnicismo dos anos 60 e 70 e de trabalho. Como a nova base técnica demanda solução de problemas gerados por sistemas tecnológicos complexos, em tese, a educação, ao articular educação geral e tecnológica, deve qualificar todos os profissionais com este perfil. Ao mesmo tempo, prepara os consumidores para realizar a mercadoria em uma sociedade em que a volatilidade, o presentismo e o hedonismo são dimensões importantes para assegurar a acumulação. Assim, por um lado, no campo ideológico a *superação* da dualidade viabiliza a progressiva democratização do acesso ao conhecimento. Por outro, obscurece a exploração do trabalho e a expropriação do conhecimento. (CAMARGO e HAGE, 2004; BAZZO, 2006; KUENZER; 2007)

A noção de “competência” e sua apropriação pelo discurso educacional estão diretamente relacionadas ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações. A noção de “competência” é abordada pelos documentos educacionais sempre de forma relacionada à autonomia do trabalhador contemporâneo diante da instabilidade do mundo do trabalho e das mudanças nas relações de produção. Nesse sentido, os conhecimentos são constituídos pelos saberes teóricos e práticos, tanto aqueles transmitidos pela escola, quanto os adquiridos pela experiência.

As habilidades resultam das aprendizagens consolidadas em formas de “saber fazer”, também mobilizados na construção das “competências profissionais”. Por esta perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria a de propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes, por meio dos esquemas mentais. Assim, os currículos dos cursos de formação devem ser organizados por conjuntos integrados e articulados de situações-meio, pedagogicamente concebidos para promover *aprendizagens profissionais significativas*.

Nesta concepção, é a produção e o consumo passam a demandar uma relação com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de “competências cognitivas” complexas, com destaque para as “competências comunicativas” e para o domínio da lógica formal. (RAMOS, 2001; 2002; CAMARGO e HAGE, 2004 ; KUENZER 2007)

Seguindo essa lógica, aparece a concepção da avaliação da formação e atividades docentes da educação e é instituído, então, o *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES* (Lei Nº 10861/2004 - Quadro 2- ANEXO 2). Segundo o site do INEP⁹¹, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Ele possui, ainda, uma série de instrumentos complementares: autoavaliação, avaliação externa, ENADE, avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). A ênfase na avaliação como controle presente na reforma da formação docente responde a uma lógica burocrático-formal de validade legal de diplomas e habilitações profissionais em âmbito nacional. Aproprio-me de GRAMSCI (v.2, 2007) para afirmar que, essa coerção a partir da legislação, é uma concepção de estado “educador”, na medida em que tenta imprimir e difundir atitudes e costumes a fim de criar um padrão de formação condizente com o padrão atual de acumulação de capital.

O período que antecedeu a promulgação e instituição *das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005-2006)* foi marcado por discussões em torno das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica* (fundamentadas nos Pareceres CNE/CP Nº 9/2001 e Nº 27/2001 e instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1/ 2002- Quadro 1- ANEXO 1). A instituição dessas diretrizes não ocorreu de maneira consensual. Ao contrário, foi em meio a discordâncias e dissensos das exigências quanto à adequação dos currículos e carga horária e a dificuldade dos cursos a essas exigências. Isso se refletiu na expedição dos pareceres e resoluções do

⁹¹ Cf. BRASIL. INEP/ SINAES. Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

CNE nos anos de 2004 de 2005. Esses documentos tinham por objetivo o adiamento para a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e alteração de alguns pontos. Dentre eles, destaco: o Parecer CNE/CP N° 4/04 (Quadro 2- ANEXO 2), a Resolução CNE/CP N° 2/04 (Quadro 2- ANEXO 2), o Parecer CNE/CP N° 4/05 (Quadro 2- ANEXO 2), a Resolução CNE/CP N°1/05 (Quadro 2- ANEXO 2).

Foi nesse contexto, sob fortes pressões das comunidades acadêmica e educacional-empresariado, que o Conselho Nacional de Educação divulgou, no dia 17 de março de 2005, para apreciação da sociedade civil, uma minuta de Resolução das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia*. A minuta de resolução apresentou as diretrizes para a Pedagogia, definindo o Curso de Pedagogia como licenciatura, com duas habilitações distintas: magistério da educação infantil; e magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nas palavras da Resolução CNE/CP N°1/05 (Quadro 2- ANEXO 2): “o projeto pedagógico de cada instituição poderá prever qualquer uma das habilitações ou ambas, na forma de estudos concomitantes ou subsequentes” (BRASIL, 2005, s.p.). O documento propunha uma formação docente desarticulada, através da possibilidade do estudante de Pedagogia realizar as duas habilitações, sem a necessidade de uma integração, como se fossem formações distintas, assim como já era estabelecido para o Curso Normal Superior. Por isso, uma das principais críticas era, então, o encaminhamento, para o curso de Pedagogia, de diretrizes claramente identificadas com o Curso Normal Superior (SCHEIBE, 2007).

Esse documento foi amplamente rejeitado pela comunidade acadêmica. Em decorrência, houve manifestações dos educadores e suas entidades representativas. Dentre elas, destaco o documento elaborado pelo FORUMDIR, em decorrência da sua aprovação no XVII Encontro Nacional realizado em Porto Alegre/RS, em dezembro de 2003. Nesse documento, conforme já descrito nesse capítulo, o Fórum reafirma o curso de Pedagogia como “(...) o **único espaço universitário** de formação de professores.” [grifo meu] (FORUMDIR, 2003 a, s.p)

No mesmo documento, o FORUMDIR propôs uma minuta de Diretrizes para o Curso de Pedagogia. Em seu art. 4 delineou a formação do pedagogo em Docência na Educação Infantil e Gestão Educacional; e Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Gestão Educacional. De acordo com o documento, essa formação visava a superação da “dicotomia bacharel e licenciatura; das habilitações fragmentadas e técnicas características da peça legal anterior; da tendência a ficar reduzido a um curso de formação do professor para as séries iniciais do Ensino Fundamental; e/ ou Educação Infantil; e da tendência em se inflar o curso

de pedagogia com inúmeras habilitações ou especializações desfigurando o campo do trabalho pedagógico e investigativo-teórico da educação.” (FORUMDIR, 2003 a, s.p)

Essa e outras manifestações foram sintetizadas em um documento assinado pela *Associação Nacional pela Formação e Profissionais da Educação (ANFOPE)*, *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)* e *Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)* e enviado ao Conselho Nacional de Educação com solicitação de uma audiência pública, antes da aprovação definitiva das diretrizes. Como foram muitas as críticas sobre o encaminhamento dado às novas DCNs para o curso de Pedagogia, a elaboração do seu parecer definitivo produziu processo de mobilização nacional, envolvendo as organizações sindicais e acadêmicas. A partir desse movimento, uma comissão do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁹² elaborou novo parecer sobre as diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia, aprovado em reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em 13 de dezembro de 2005, com a presença de representantes da ANFOPE, CEDES E FORUMDIR (Parecer CNE/CP N° 5/2005- Quadro 2- ANEXO 2).

Assim sendo, as atuais políticas de formação docente, como as novas DCNs para o Curso de Pedagogia, e consequentemente, as novas formas de trabalho docente (contratos temporários, terceirização, dentre outras) e de organização escolar (currículos, conteúdos e avaliação) no Brasil foram uma tentativa de resposta por parte do Estado e da sociedade civil ao contexto instaurado: o da mudança no padrão de dependência capitalista, baseado em um padrão flexível de acumulação, que produziu uma potencialização da expropriação e espoliação do trabalho e do conhecimento.

De acordo com GRAMSCI (v.2, 2007) a hegemonia burguesa ultrapassa o campo exclusivamente superestrutural, já que as práticas ideológicas aparecem desde a produção econômica. Em decorrência, conforme afirma o autor, não há dicotomia, e sim organicidade, entre a reprodução e a constituição das classes sociais. É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as facetas de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a), visando um amortecimento de uma possível revolução nacional e/ou democrática, ainda que na ordem burguesa.

A potencialização da **condição capitalista dependente** de países periféricos, como o Brasil, em meados dos anos 90 aos anos 2000, traduzidos em uma racionalização desses mercados, através da reestruturação produtiva, em uma “acumulação flexível” (HARVEY,

⁹² Foram relatores desse parecer Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Cf. PARECER N° 5/2005 (BRASIL, 2005, p.1)

1992), por parte dos países centrais e dos organismos internacionais produziu, por sua vez, a potencialização da produção, da exploração do trabalho e da apropriação da mais-valia, nesses países periféricos. Em consequência, tem cabido à educação a consolidação da ordem existente. É nessa direção, que analiso, na seção seguinte, a instauração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia* a partir de 2005.

1.3.1- As DCNs para o curso de Pedagogia (2005-2006)

O Parecer aprovado na reunião do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação em dezembro de 2005 (Parecer CNE/CP Nº 5/2005 - Quadro 2- ANEXO 2) foi estruturado em três partes: relatório, voto da comissão e decisão do Conselho Pleno. O relatório foi composto de uma introdução na qual foi explicitada a trajetória da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e realizou um breve histórico do curso, desde a sua criação em 1939. Em seguida, descreveu a finalidade, os princípios, os objetivos, o perfil do licenciado, a organização do curso, a duração dos estudos e a implantação das diretrizes.

Ficou determinado em todos os itens do Parecer CNE/CP Nº 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2) que o curso fosse aplicado à formação

(...) para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio de 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, 2005, p.7)

O Parecer CNE/CP Nº 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2) teve, então, a docência como o cerne dessa formação. No item denominado de *Princípios* foi entendido como fundamento da formação, nesse parecer,

(...) o trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não-escolares, [tendo] a docência como base (...), [integrando] a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas e [da articulação] dos conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais e de pesquisa. (Ibid, p.7)

Também, como *Perfil do Licenciado em Pedagogia* (termo usado no Parecer CNE/CP Nº 5/2005. Quadro 2- ANEXO 2) ficou determinada a docência como a base, conceituada “como atividades pedagógicas inerentes a processos de ensino e de aprendizagens, além daquelas próprias da gestão dos processos educativos em ambientes escolares e não-escolares, como também na produção e disseminação de conhecimentos da área da educação” (Ibid, p.8).

Para a *Organização do Curso de Pedagogia* ficou determinado como duração do curso 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, com a seguinte distribuição: 2800 horas dedicadas às atividades formativas; 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado *prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental* (grifo meu. Termo usado no Parecer CNE/CP N° 5/2005. Quadro 2- ANEXO 2), contemplando também outras áreas; 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão.

Já no que se refere à *Implantação das Diretrizes Curriculares* ficou determinado o prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação do documento, para que as instituições de educação superior transformassem os cursos de Pedagogia e de Normal Superior em um novo curso de Pedagogia, a partir da elaboração de um novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido no documento.

Esse documento causou uma polaridade de opiniões. A principal discordância foi com relação à supremacia da docência como formação do Pedagogo. Um grupo de pesquisadores como SCHEIBE (2007) e AGUIAR et al (2006) defendeu a proposição do documento para a formação do Pedagogo, argumentando que as Diretrizes apresentaram-se, como uma solução, mesmo que provisória, para uma controvérsia que se estende há, pelo menos 25 anos, já que ampliou a formação do Pedagogo, no sentido de contemplar “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). Para esse grupo de estudiosos, a partir das DCNs-Pedagogia, a formação no Curso de Pedagogia se tornou mais abrangente do que aquela oferecida nos antigos cursos de Pedagogia e no Curso Normal Superior.

Um outro aspecto destacado foi a busca da superação da dicotomia entre licenciatura e bacharelado a partir da concepção de docência adotada no documento. Segundo AGUIAR et al (2006), a docência não foi entendido no sentido restrita do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência foi ampliado, uma vez que se articulou à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares. No Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2), “a docência [foi] compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2005 p. 7).

SCHEIBE (2007) defendeu, ainda, que a partir do documento a *prática docente*, eixo central da profissionalização no campo educacional, passou também a ser referendada como mobilizadora da teoria pedagógica. Para a autora, a unidade entre a licenciatura e o

bacharelado nos cursos de Pedagogia relacionou-se diretamente com a ideia da docência como apoio do processo formativo dos profissionais da educação, dando suporte conceitual e metodológico para a união entre teoria e prática. Também, para AGUIAR et al (2006), existem evidências no documento de que a pesquisa e a produção estão presentes no processo formativo a ser desenvolvido nesse curso, concomitantemente ao estudo a respeito da escola, da prática educativa e da gestão educacional.

Um outro grupo de pesquisadores como KUENZER & RODRIGUES (2006), FRANCO et al (2007), SOARES e BETTEGA (2008) dentre outros, criticaram o Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2). Para eles, não houve a perspectiva de negociação e muito menos de consenso na elaboração das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia*. Uma das críticas está relacionada à resolução dada no documento à diversidade de formatos de curso de formação docente criados nos últimos anos. Para KUENZER & RODRIGUES (2006), essa medida teve como característica a racionalização burocrática, já que apresentou como única alternativa a dupla habilitação, acrescida da qualificação para docência no ensino médio na área de educação e todas as outras funções. Concordo com o argumento das autoras de que o aligeiramento continua, provavelmente mais acentuado, dada a ampliação das “competências” e da flexibilização, nos moldes neoliberais, do perfil do licenciado, nos termos das Diretrizes. Quanto à docência, para esse grupo de pesquisadores, o documento reduziu o pedagogo ao professor de Educação Infantil, séries iniciais, magistério em nível médio e cursos profissionalizantes para os técnico-administrativos das escolas e sistemas de ensino. Ocorreu, então, uma redução do papel do Pedagogo, pelo enrijecimento de sua formação.

Os estudos de KUENZER e RODRIGUES (2006) lembram que a concepção de *prática docente como pré-requisito* para a formação do Pedagogo, enquanto gestor, especialista ou pesquisador, já esteve presente em propostas anteriores, como a de Valnir Chagas na década de 1970, que por sua vez, se apoiou nos ideais de Anísio Teixeira. Como explicam as autoras, esse parecerista, do extinto Conselho Federal de Educação (CFE) dos anos 60/70, propunha cursos de licenciatura para formação de professores, sendo que as habilitações seriam acrescentadas a esses cursos. Ao curso de Pedagogia, caberia a formação do professor para atuar nas séries iniciais, sendo subsequente, como no Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2), a formação do especialista. Esta proposição, não homologada e veementemente rejeitada na década de 1970, agora foi reeditada, considerado-se o especialista em educação um prolongamento do professor. No Parecer, essas outras possibilidades posteriores deveriam ocorrer em cursos de pós-graduação, *lato ou stricto sensu*,

abertos a todos os licenciados e, em muitos casos, dadas as condições de interdisciplinaridade, aos bacharéis, como já ocorre frequentemente.

Com isso, o Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2) apresentou problemas com relação à legislação, principalmente com relação à da LDB (Lei N° 9.394/96- Quadro 1- ANEXO 1). O Parecer apresentou uma grande incoerência em relação ao art. 64 da LDB de 1996. Isso porque, a lei garantiu que “a formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia **ou em nível de pós-graduação**” [grifo meu] (BRASIL, 2006, s.p.). Apesar disso, o Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2) determinou, em seu no art. 14, o seguinte: “a formação dos demais profissionais de educação (...) **será realizada em cursos de pós-graduação**, especialmente estruturados para este fim, abertos a todos os licenciados” [grifo meu] (BRASIL, 2005, p. 24).

Devido a essa e outras confusões, o Parecer foi, então, encaminhado para o CNE para ser reexaminado. A partir das inúmeras manifestações de interesse da comunidade educacional sobre o Parecer CNE/CP N° 5/2005, dentre eles o Parecer CNE/CP N° 3/06 (Quadro 2- ANEXO 2), que chamou atenção “(...) especialmente quanto à urgência de sua homologação e publicação [das novas DCNs para o Curso de Pedagogia]” (BRASIL, 2006, p.1). Esse parecer determinou que a formação prevista nas DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005-20006) “(...) **também** [podia] ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados” [grifo meu]. (BRASIL, 2006, p. 2). Essa decisão do Parecer foi ratificada na Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2- ANEXO 2). Assim, o art. 14 das DCNs para o Curso de Pedagogia teve nova redação, na Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2- ANEXO 2), incluindo a formação do especialista no Curso de Pedagogia:

A Licenciatura em Pedagogia nos termos do Parecer CNE/CP n°. 5/2005 e desta Resolução assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei 9.394/96.

§1º Esta formação profissional **também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação**, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§2º Os cursos de pós-graduação indicados no §1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei n°. 9.394/96. [grifo meu] (BRASIL, 2006, p. 5)

Por sua vez, a Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2- ANEXO 2) buscou a regulação das novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia*, a partir das “normas gerais e as práticas curriculares vigentes nas licenciaturas, bem como a situação da Formação de Professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino

Fundamental, e considerou conveniente propor, (...) normas consolidadas referentes à Formação de Professores para toda a Educação Básica” (BRASIL, 2006, p.1). Foram então, estabelecidas seguintes normas:

(...) a Formação de Professores de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental [pode] ser desenvolvida em curso de Pedagogia ou em Curso Normal Superior; as instituições de educação superior vinculadas ao Sistema Federal de Ensino [podem] decidir por qualquer das alternativas indicadas acima, independentemente do ato autorizatório, adotando no seu Projeto Pedagógico as Diretrizes Curriculares correspondentes e comunicando formalmente a decisão à SESu/MEC no prazo máximo de 1 (um) ano a contar da data da publicação da correspondente Resolução; (...) **o Curso Normal Superior poderá prever uma ou ambas as habilitações: (i) Licenciatura para o Magistério na Educação Infantil, (ii) Licenciatura para o Magistério nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo permitida a obtenção de segunda habilitação para os concluintes dos Cursos de Pedagogia ou Normal Superior (...); a carga horária mínima para os cursos de Pedagogia será de 3.200 horas** de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado, no mínimo 100 horas dedicadas a atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, e no mínimo 2.800 horas, às demais atividades formativas; **a carga horária mínima para os Cursos Normais Superiores estruturados de modo a oferecer apenas uma habilitação será de 2.800 horas** de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 2.500 horas, às demais atividades formativas; **para a graduação em segunda habilitação nos Cursos Normais Superiores será exigido o mínimo de 800 horas** de efetivo trabalho acadêmico, das quais no mínimo 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e no mínimo 500 horas, às demais atividades formativas; (...) **a formação de docentes no nível superior para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional de nível técnico, destinada a portadores de diploma de Educação Superior, poderá se realizar por meio do aproveitamento de estudos (...) ou por meio de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes;** (...) em qualquer das duas formas descritas anteriormente (...) **os estudos adicionais que conduzem à Licenciatura deverão obedecer à carga horária mínima de 800 horas**, das quais, no mínimo, 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado e, no mínimo, 500 horas, às demais atividades formativas; (...) **a partir da data da publicação da [do projeto de] Resolução [proposto pelo Parecer CNE/CP N° 5/06], fica vedada a abertura de novas turmas de Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes organizadas com base na Resolução CNE/CP n° 2/1997, mas as turmas já iniciadas poderão prosseguir até a sua conclusão [grifos meus].** (BRASIL, 2006, p.2-4)

Todavia, em 06 de julho de 2006, baseado na Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2- ANEXO 2), foi, ainda, emitido um despacho (Quadro 2- ANEXO 2) do Departamento de Supervisão do Ensino Superior/MEC, que previu o prazo de um ano, contado a partir da data de publicação da Resolução CNE/CP N° 1/2006, para a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior às *novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (2005-2006). Com isso, foram extintos, nesse prazo, os cursos de Pedagogia e Normal Superior existentes. Na contramão das críticas e da experiência do fracasso desse modelo de instituição superior, foi sancionada pelo presidente da República,

Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei Nº 11.892/2008 (Quadro 2- ANEXO 2), que criou os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Esses institutos foram criados a partir da transformação dos centros federais de educação tecnológica (CEFETS), das escolas agrotécnicas federais e das escolas técnicas vinculadas às universidades em institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs).

De acordo com FREITAS (2007), a transformação dos CEFETs em Universidades e a criação dos IFETs (Decreto Nº 6.095/07, que se transformou na Lei Nº 11.892/2008 - Quadro 2- ANEXO 2) podem ser entendidas como fortalecimento da *diversificação institucional* para o ensino superior, para a formação de professores e para educação profissional-tecnológica, dada a dificuldade de formação no âmbito das atuais licenciaturas nas IES. Além disso, introduz uma outra diferenciação, ao prever que os IFETs poderão oferecer cursos de licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática. Esta proposta é polêmica, exige maior discussão. Todavia, explicita a formação dos professores para a formação profissional tecnológica, de cunho não-universitário, como a educação superior para os trabalhadores que se dirigem para a educação profissional e a perspectiva de que se formem como profissionais da educação, sem primar por uma pesquisa acadêmica, mas voltada para a *inovação tecnológica*, ou seja, para o interesse do mercado e para o feitiço da mercadoria e do conhecimento.

Depois de muitas discussões, o Parecer CNE/CP Nº 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2) e a Resolução CNE/CP Nº 01/2006 (Quadro 2- ANEXO 2) instituíram as novas *DCNs para o Curso de Pedagogia*, definindo que a formação a ser oferecida nesse curso deve abranger “integradamente a docência, a gestão, a pesquisa, a avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral e a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005; 2006, p. 6). Essa retificação foi uma forma de retirar a ênfase dada, anteriormente, à docência.

Apesar disso, permaneceu nas DCNs para o curso de Pedagogia a definição do *pedagogo como professor*, subordinando a Pedagogia e outras qualificações profissionais possíveis a ela (como o pedagogo do trabalho, pedagogo social, ou o pedagogo capacitado para atuar em projetos de inclusão social, quer dos culturalmente diferentes, quer dos portadores de necessidades especiais) à docência, entendida como “praticismo”. Nas Diretrizes, quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, foram compreendidas, como atividades docentes (KUENZER &

RODRIGUES 2006; FRANCO et al 2007), o mesmo ocorrendo, com relação ao currículo do curso que ficou direcionado aos conhecimentos da prática. Assim,

(...) ao enfatizar a docência para crianças de 0 a 10 anos como eixo central do curso de pedagogia, deix[ou]-se de lado a formação de professores intelectuais que atuarão com consciência e criticidade na Educação Básica, na elaboração de políticas públicas; deix[ou]-se de lado também a formação dos pedagogos que atuarão como organizadores do trabalho pedagógicos nas escolas e em instituições não escolares, que atuarão como professores universitários e pesquisadores. (SOARES e BETTEGA, 2008, p. 18)

A justificativa apresentada nas Diretrizes para a supremacia da prática foi recorrente da observação de que a produção intelectual e os avanços teóricos afetaram muito pouco a prática dos professores e, que quando chegaram à escola e à sala de aula, sua apropriação foi precária ou equivocada, uma vez que os professores não compreendem o conhecimento abstrato e o discurso complexo produzido e divulgado pela academia. Outras explicações para tal escolha decorreram das constantes críticas à ineficiência dos modelos de formação que se tornaram convencionais, destacando especialmente o elevado academicismo das propostas. Em razão disso, tornou-se necessário elaborar novos modelos de formação, com base no que foi convencionalizado como *epistemologia da prática*⁹³.

Concordo com SOARES e BETTEGA (2008) ao afirmarem que o texto final da Resolução CNE/CP N° 01/2006 possui muitas imprecisões teóricas e não expressou as reflexões e elaborações coletivas da academia, que vinham sendo realizadas ao longo de toda a história do curso de Pedagogia, a partir de suas associações, organizações sindicais e fóruns de discussões e estudos (ANPED, ANDES, Fórum em Defesa da Escola Pública, FORUMDIR, dentre outros). A partir da LDB (Lei N° 9394/96-Quadro 1- ANEXO 1) culminando com as novas DCNs, a Pedagogia teve sua identidade outorgada. Em outras palavras, foi o poder legislativo que determinou o modelo de curso, a partir dos interesses do capitalismo e do mercado mundial, deixando de lado as discussões acumuladas nas entidades representativas. Com isso, foi outorgado de cima para baixo e “pelos de fora” (FERNANDES, 1975 a) a identidade do curso de Pedagogia. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia se tornaram, então, a expressão e a legitimação de um modelo mercantilista de educação, causando um esvaziamento do currículo do curso e valorizando a prática em detrimento da teoria. (SILVA, 2007; SOARES e BETTEGA, 2008)

A partir das novas Diretrizes (Resolução CNE/CP N° 1/2006- Quadro 2 (ANEXO 2), com fundamento no Parecer CNE/CP N° 5/2005-Quadro 2(ANEXO 2), incluindo a emenda retificativa constante do Parecer CNE/CP N° 3/2006-Quadro 2- ANEXO 2), o Curso de

⁹³ Baseada nos estudos de SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 1993; PERRENOUD, 1993.

Pedagogia passou a destinar-se a diversas formações e campos de atuação: professores para a Educação Infantil, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e 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.

O embate quanto à definição de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia perdurava desde a década de 1990: por um lado, a regulamentação trazida pela LDB/96, o que descaracterizava o curso de Pedagogia e sua finalidade; por outro, a variedade de configurações presentes nos cursos de Pedagogia em funcionamento no país.

Na transição para o novo modelo do curso de Pedagogia, foi mantido o prazo de um ano da publicação da resolução (até maio de 2007) para a extinção das habilitações, até então em vigor, e a adaptação das instituições, de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos (antiga Pedagogia e Curso Normal Superior), alcançando todos os alunos do próximo período letivo. Também foram mantidas na Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2 ANEXO 2) a carga horária proposta no Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2). Assim, foram instauradas, a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia* (2005-2006) mudanças, tanto pontuais no curso, como com relação à carga horária do curso.

Ao invés das 2800 horas, anteriormente instituídas pela Resolução CNE/CP N° 02/02 (Quadro 1- ANEXO 1) como mínimo para efetivação do curso (sendo 800 horas de práticas, incluindo os estágios e 200 horas de atividades complementares), foram determinadas agora 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, sendo, pelo menos, 2800 horas destinadas às aulas, seminários, pesquisas e atividades práticas; e as outras 300 horas para o estágio supervisionado, preferencialmente na docência de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; e 100 horas, no mínimo, dedicadas a atividades de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos. Assim, dadas as devidas mudanças relativas à carga horária destinadas às práticas, aos estágios e às atividades complementares, a Resolução CNE/CP N° 1/06 (Quadro 2- ANEXO 2) retornou às 3200 horas, proposta pela Resolução CNE/CP N° 01/99 (Quadro 1- ANEXO 1).

Apesar da ampliação da carga horária total do curso, as DCNs para o Curso de Pedagogia (2005-2006) descreveram, pelo menos, quatro enfoques profissionalizantes diferentes: I) a formação de professores para a Educação Básica; II) para o ensino no Normal Médio; III) para a área de serviços e apoio escolar; IV) e para a de gestão educacional. Ainda foi previsto que a participação na organização e na gestão de sistemas e instituições de ensino

faz parte das atividades docentes, por isso o trabalho docente engloba o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento e a avaliação de tarefas próprias do setor da educação; de projetos e experiências educativas não-escolares e de difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Tantas possibilidades de conjugações de diferentes tipos de formação em um mesmo curso indicam a necessidade de uma formação docente rápida e flexibilizada, com a finalidade de concretizar a “ideologia da empregabilidade”, ainda que, apenas, nos discursos oficiais (como as DCNs para o Curso de Pedagogia). A organização da formação e do trabalho docente em diversas áreas de atuação em um único curso, conforme prescrito pelas novas DCNs-Pedagogia ocorreu, principalmente, a partir dos anos 90. Daquela época até os dias atuais, o campo de atuação do docente não se restringiu mais à escola, com sua materialidade histórico-cultural, mas às diversas possibilidades de sistemas educativos, que se revestiram de uma construção discursiva fluída e permeável, abarcando diferentes espaços-tempos e diversas formas e condições de trabalho.

Desse modo, a promulgação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNs- Pedagogia (2005-2006) se configurou, então, em mais uma tentativa de superação da evidente sobreposição entre o curso de Pedagogia e o Curso Normal Superior (TANURI, 2000, p. 85), permitindo novas possibilidades de formação e de atuação, como no Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2):

(...) educação a distância, educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, educação de pessoas jovens e adultas, educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular. (BRASIL, 2005, p. 10)

A organização curricular do curso de Pedagogia foi idealizada nas novas *Diretrizes* (Parecer CNE/CP N° 5/2005-Quadro 2- ANEXO 2), através de

(...) núcleos de estudos [que] objetiva experiências (...) complexas e abrangentes de construção de referências teórico-metodológicas próprias da docência, além de oportunizar a inserção na realidade social e laboral de sua área de formação. (BRASIL, 2005, p.12)

A concepção de *núcleos de estudos* proposta no Parecer CNE/CP N° 5/05 e referendada na Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2- ANEXO 2) retomou a ideia elaborada pela Comissão de Especialistas em 1999, apontando um maior dinamismo e flexibilidade conclamados nesse *novo* ideário de formação. Assim, o currículo do curso de Pedagogia ficou dividido em três grupos:

(...) **núcleo de estudos básicos**; (...) **de aprofundamento e diversificação de estudos** voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico

das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades (...) e **de estudos integradores** que proporcionará enriquecimento curricular e compreende participação (...) [grifos meus]. (BRASIL, 2006, p. 3-4)

Segundo OLIVEIRA (2006), esse “novo” modelo de formação docente está em consonância com os objetivos das reformas educacionais implementadas na América Latina, desde os anos 90. Essas reformas produziram uma nova regulação educativa (como a avaliação institucional e a instauração de novas formas de gestão e financiamento escolar) e uma reestruturação do trabalho docente, como as apontadas pelas novas DCNs (2005-2006) para a formação dos licenciados no curso de Pedagogia:

[os licenciados devem estar] cada vez mais sensíveis às solicitações da vida cotidiana e da sociedade, profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam conceber, com autonomia e competência, alternativas de execução para atender, com rigor, às finalidades e organização da Escola Básica, dos sistemas de ensino e de processos educativos não-escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que contribuam para a formação de cidadãos (...) participantes e comprometidos com uma sociedade justa, equânime e igualitária. Daí decorre a importância de acompanhamento e avaliação sistemáticos, pelos órgãos competentes, da implantação e execução destas diretrizes curriculares. (BRASIL, 2005, p.16)

Nesse contexto, por força da reforma dos programas e de seus conteúdos- “Pedagogia de Projetos”⁹⁴, transversalidade dos currículos, entre outras- os docentes passaram a serem exigidos no domínio de “novas” práticas e saberes, como o uso de tecnologias e processos informacionais, como as “TICs” (Tecnologias da Informação e Comunicação)⁹⁵. Essas “competências” exigidas dos professores foram traduzidas em uma maior flexibilização na formação e no trabalho docente, o que representou, em muitos casos, um aumento de tempo no trabalho e de tarefas a serem cumpridas.

A flexibilização das relações de trabalho foi uma maneira de nomear os ajustamentos e as adaptações dos trabalhadores e das empresas necessários às novas condições impostas pela

⁹⁴ A “Pedagogia de Projetos” tem como principal teórico Philippe Perrenoud que defende a escola integrada ao mundo do trabalho, significando essa relação, para o autor, a consonância das instituições educacionais (como as de Formação de Professores) com o que esperam as empresas de seus trabalhadores, visando um maior rendimento da produção. Daí ressalta que deve ser objeto da escola a necessidade da promoção de formas de aprendizagem, que desenvolvam formas de criatividade, de atitudes e de valores que alcancem tal “competências” e a superação do que designa de “conteudismo do ensino” (PERRENOUD 1999, 2000, 2003). Também, os textos prescritos pelos organismos internacionais, como os da UNESCO (DELORS, 1998; UNESCO, 2000; CEPAL/UNESCO 2007) criticam a organização dos currículos das escolas em disciplinas tradicionais, esse modelo de instituição para os documentos desses organismos (ratificados pelos emitidos pelo MEC e Conselhos de Educação, como as DCNs para o Curso de Pedagogia) fornecem ao aluno apenas um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o ritmo das mudanças tecnológicas não tem contrapartida com a velocidade que a escola pode se adequar. Assim, a defesa é a de que as instituições educacionais devem estar adequadas às inovações tecnológicas e às novas organizações no mundo do trabalho e da produção. Isso tem significado, em diversos países da América Latina, como o Brasil, uma maior exploração dos trabalhadores, visando uma maior extração de mais-valia (ANTUNES, 2000).

⁹⁵ Cf. LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

reconfiguração da sociedade na configuração do capitalismo contemporâneo. De acordo com BARRETO e LEHER (2003), desde os anos 90, sob o discurso da descentralização, avaliava-se que não bastava a fragmentação do sistema em unidades escolares relativamente autônomas, se os professores e os currículos não fossem flexíveis. No discurso oficial corrente,

(...) as escolas não são reformadas facilmente porque os professores são avessos às mudanças, não querem assumir responsabilidades e compromissos com os pais e alunos pobres. Ademais, os planos de cargos e salários engessam a administração. Os custos da folha de pagamento aumentam ano-a-ano, mesmo quando não há reajuste, em função de critérios de progressão que não premiam o mérito e porque os professores podem se aposentar com o salário integral, um privilégio descabido. Professores da carreira tendem a se acomodar e os seus sindicatos, em geral oposicionistas, articulam-se com partidos de esquerda para proteger os seus privilégios. Um grande desafio da reforma, portanto, é flexibilizar o trabalho docente. Descentralizando a escola e flexibilizando o trabalho docente, os currículos poderiam ser mais facilmente reformados e, também, flexibilizados. E, assim, os valores que sustentam o novo espírito do capitalismo poderiam ser veiculados de forma mais sistemática, preparando os jovens para a “globalização”. (BARRETO e LEHER, 2003, p. 1-2)

Isso foi possível e legitimado na formação do Pedagogo a partir das novas Diretrizes. Um dos principais efeitos dessa flexibilidade contida nas reformas, segundo OLIVEIRA (2006), foi a precarização do trabalho docente, traduzida, principalmente, na flexibilização da formação (como os cursos normais superiores, os cursos de curta duração e mais recentemente, a formulação dos DCNs para o Curso de Pedagogia/2006) e dos contratos de trabalho (como no magistério público, os contratos temporários).

As políticas de formação e de trabalho docente passaram a privilegiar a ideia de “competência” ou, em termos didáticos, a “Pedagogia das Competências”⁹⁶. Nessa concepção, a gestão escolar passou a ser participativa e a contar com a colaboração de todos os sujeitos envolvidos. Por outro lado, conforme analisam CAMARGO e HAGE (2004), esse ideário concentrou suas concepções fundamentalmente no processo de aquisição de determinadas “competências” consideradas legítimas pelo poder oficial para a formação e o trabalho do professor, desconsiderando as implicações sociopolíticas dessas práticas pedagógicas. Do que tem se depreendido que o papel do professor deve ser o de “saber fazer”, não lhe sendo necessário saber “por que fazer”. A “hegemonia da competência” tem produzido, então,

(...) sob a capa da cientificidade, a existência real da dominação e da discriminação entre “competentes” e “incompetentes”. (...) Neste sentido, em sua efetivação, a abordagem das competências lança mão do discurso do conhecimento, primeiro para expropriar, da maioria da população, a qualidade de sujeito, invalidando-o como ser social e político; em seguida, para devolver somente a “alguns” desses “objetos socioeconômicos e sociopolíticos” por ela produzidos, a qualidade de sujeito que lhe

⁹⁶ Cf. PERRENOUD (1999; 2000).

foi roubada, revalidando-os por intermédio de uma *competência*, agora *privatizada*. (CAMARGO e HAGE, 2004, p. 275-276)

Tal ideário modificou, ainda, a organização escolar e o trabalho docente: ocorreu uma intensificação do trabalho docente e do seu tempo. A partir da ampliação dos tempos-espços para a educação, a própria identidade profissional do professor foi posta em questão. No lugar do *docente* ou *professor*, surgiu o *educador*... figura indefinida e permeável, que abarcou “pluralidade de conhecimentos e saberes (...) em espaços escolares e não escolares” (BRASIL, 2005, p.7). Com isso, as formas de trabalho docente e seus espaços de atuação (como empresas, instituições de saúde, presídios, ONG’s, movimentos sociais, dentre outros) se tornaram diversos e, muitas vezes, dispersos.

Conforme o consultor da CEPAL, LABARCA 1995 apud BARRETO e LEHER (2003, p.4):

Os docentes deixam de ser os principais depositários do conhecimento e passam a ser consultores metodológicos e animadores de grupos de trabalho. Esta estratégia obriga a reformular os objetivos da educação. O desenvolvimento de competências-chave (...) substitui a sólida formação disciplinar até então visada. O uso de novas tecnologias educativas leva ao apagamento dos limites entre as disciplinas, redefinindo ao mesmo tempo a função, a formação e o aperfeiçoamento dos docentes.

Conforme analisa LEITE (1997), essa e outras formas hegemônicas de indefinição de relações de trabalho, em muitos casos, ainda nem regulamentadas visaram a desorganização dos trabalhadores e do movimento sindical. A proposta hegemônica tem se centrado na realização da negociação coletiva, que rejeita qualquer forma de organização institucional generalizadora, de ordenamento jurídico e de regulamentação; propondo-se, no lugar, a total desregulamentação do trabalho. Desse modo, a valorização das políticas em curso tem recaído nas negociações por instituições e/ou empresas, na tentativa de se retirar a organização sindical vinculada à categoria, para associá-la aos locais de trabalho.

É importante ainda destacar que a discussão sobre o processo de precarização do trabalho tem elucidado diversos conteúdos, características e significados. Como explica LEITE (2008), um dos significados mais utilizados em pesquisas é o de precarização como deterioração das condições de trabalho, o que a torna relacional, ou seja, só pode ser utilizada como comparação de uma situação para a outra. Conforme explica a autora, nessa concepção, “há precarização quando um determinado tipo de trabalho se deteriora seja no que se refere aos rendimentos auferidos, seja no que respeita aos direitos trabalhistas que eles implicam, seja ainda em relação à estabilidade, ou às características do vínculo empregatício” (LEITE 2008, p.9). Nesse sentido, a caracterização do trabalho precário tem sido realizada, por

muitos estudos, a partir do que é considerado como emprego formal ou como formas que se distinguem do paradigma do emprego homogêneo e estável, que vigorou até os anos 70.

A instauração de novas relações de trabalho docente, de novas regulações e organizações educativas nos levam à discussão da informalidade, como uma das facetas da flexibilização do trabalho docente. Conforme argumenta LEITE (2008), tal contexto nos coloca frente ao debate sobre a caracterização e constituição do trabalho atípico. Durante muito tempo, essa forma de trabalho foi compreendida como formas de emprego que fugiam ao modelo do emprego homogêneo e estável que caracterizou a sociedade capitalista. Todavia, é um equívoco caracterizá-las como particulares ou atípicas, já que estão em jogo o novo e o permanente, ainda que sob formas não imediatamente reconhecíveis. Conforme salienta a autora:

Como considerar atípicas formas de inserção ocupacional que se tornam cada vez mais comuns, que deixam de ser marginais para se tornarem cada vez mais a regra? (...) Embora não sejam totalmente novas, estas formas de inserção ocupacional vêm passando por importantes processos de reconfiguração, adquirindo novas características no contexto da globalização e da reestruturação produtiva, expressando a um só tempo a persistência e a ressignificação de formas de trabalho anteriormente existentes, num movimento que acaba transfigurando o conjunto do mercado de trabalho. (LEITE, 2008, p.6)

Concordo com LEITE (2008), que o conceito de informalidade traz no seu bojo duas características: a polêmica e a polissemia. Uma das questões atuais é a notória simbiose entre formalidade e informalidade e seu contraponto: a empregabilidade. A autora explica que,

(...) “a nova informalidade se caracteriza pela presença de novos trabalhadores informais, em velhas e novas atividades articuladas ou não com os processos produtivos formais, ou em atividades tradicionais da velha informalidade que são por eles redefinidos” FILGUEIRAS et al. (2003). (...) Esta nova informalidade é, portanto, intrínseca à flexibilização e faz parte da reação do capital ao trabalho organizado iniciada desde o começo dos anos de 1970. A nova informalidade torna-se, assim, parte orgânica da produção capitalista, apresentando-se como constitutiva da nova engrenagem produtiva. Neste sentido, já não pode ser considerada como pouco produtiva, nem como não capitalista. **É trabalho precário, mas produtivo.** [grifos meus] (Ibid, p.8)

Nesse sentido, SILVA (2003) discute como nos estudos relacionados ao desemprego, existe uma ambiguidade entre as categorias analíticas empregabilidade e informalidade. Segundo o autor, até o final da década de 80, os debates em torno da informalidade estavam estruturados como antagônicos ao mercado formal. A informalidade foi proposta, então, como categoria analítica para análise das “dificuldades e distorções da ‘incorporação’ dos trabalhadores ao processo produtivo em contextos nos quais, o assalariamento [era] pouco generalizado” (Op cit., p.142).

Todavia, nas últimas décadas, a categoria foi perdendo sua capacidade analítica e catalisadora, para tornar-se um “mero termo do léxico sociológico” (Ibid, p.141). Ocorreu

uma generalização e uma univocidade do termo. Com a “desconstrução do assalariamento [e] um multifacetado processo de reorganização do trabalho, que afet[ou] praticamente todos os aspectos da estrutura social” (Op cit., p.159), passou a aparecer a categoria empregabilidade (e sua generalização *empreendorismo*).

Conforme lembra GENTILI (2002) foi nos anos 80 e 90, com o padrão de acumulação flexível, o aparecimento dessas concepções deslocou a ênfase do papel da escola como *locus* da formação para o emprego, fortalecendo papel econômico da educação para a competitividade das economias globalizadas. Na palavras do autor:

(...) Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (...) para uma lógica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho (...). A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: *a promessa da empregabilidade*. (GENTILI, 2002, p.51)

Essa lógica produziu uma *ideologia do sucesso*. O desejo de vencer entre os trabalhadores tornou-se uma necessidade compulsiva que escraviza, levando-os a trabalhar sempre mais. A *ideologia do sucesso* deixa na subjetividade dos trabalhadores a sensação de débito consigo mesmo. Na luta para garantir o melhor para si, os homens voltam-se uns contra os outros na corrida pelo acúmulo de “competências” para garantir a tal “empregabilidade” na denominada “sociedade do conhecimento”. A competição feroz requer sujeitos aguerridos, egocentrados, com desprezo e apatia em relação às questões coletivas. Ocorre, então, uma tentativa de desorganização das lutas dos trabalhadores e de suas organizações sindicais. O que os trabalhadores têm dificuldade de perceber é que se configuram, cada vez mais, como mão-de-obra manipulável a preços cada vez mais baixos. Assim, a construção de subjetividades em sintonia com as determinações fundamentais do capitalismo é um suporte de manutenção e perpetuação da lógica mistificadora desse sistema, uma contrarrevolução burguesa, que naturaliza a competição.

De acordo com KUENZER (1999), com os processos da acumulação flexível, o trabalho deixou de ser estável, com as relações de assalariamento, passando a assumir novas e velhas formas, que vão da terceirização ao resgate das antigas formas de trabalho domiciliar, porém cada vez mais informal e precarizado, diminuindo dramaticamente os postos de trabalho, tornando o desemprego estrutural irreversível. Nessa nova configuração do sistema capitalista, o que passou a estar em jogo não foi somente o *não-assalariamento* e a necessidade de uma certificação ou elevação do nível de escolaridade na busca pela inserção no mercado, mas as possibilidades de empregabilidade. Os *novos* docentes formados

passaram a ser inseridos em outras formas e espaços de trabalho, ainda não regulamentados: atuação e organização de movimentos sociais, educação de jovens e adultos, recreações em clubes, áreas de lazer, creches, atividades em pequenas escolas privadas, como as brinquedotecas, dentre outras.

A análise de KUENZER (1999) quanto aos Institutos Superiores de Educação se aplica também à promulgação das novas Diretrizes para o Curso de Pedagogia (2005-2006). Isso porque, com as reformas em curso, passou-se a demandar uma educação de novo tipo, estando em curso a construção de uma nova pedagogia e, portanto, de outro perfil de professor. Assim,

(...) no nível individual, a relação entre candidato a emprego e empregador agora é mediada por empresas terceirizadas de seleção que privilegiam as atitudes e os comportamentos considerados adequados à qualidade da formação científico-tecnológica, secundarizada em face da simplificação das tarefas pela crescente automação. O conceito de empregabilidade repousa na existência de atributos individuais que não mais igualam a partir da mesma formação, mas diferenciam pelas distintas trajetórias que são viabilizadas pelo poder econômico, transformando a qualificação num grande *shopping*, onde quem tem mais tempo e dinheiro compra mais, e certamente consegue os melhores trabalhos. (...) Embora cruamente elitista, esse modelo é perfeitamente orgânico às novas demandas do mundo do trabalho flexível na sociedade globalizada, em que a ninguém ocorreria oferecer educação científico-tecnológica e sócio-histórica continuada e de qualidade, portanto cara, aos *sobrantes*. Estes sobram; precisam apenas de educação fundamental para que não sejam violentos – embora usem drogas e comprem armas para alimentar os ganhos com o narcotráfico –, para que não matem pessoas, não explorem as crianças, não abandonem os idosos à sua sorte, não transmitam Aids, não destruam a natureza ou poluam os rios, para que o processo capitalista de produção possa continuar a fazê-lo, de forma institucionalizada, em nome do "desenvolvimento". Da mesma forma, a ninguém ocorreria formar professores em cursos de graduação universitários, complementados por bons cursos de pós-graduação, para esses *sobrantes*, ou para os candidatos a sê-lo, em futuro próximo. (KUENZER, 1999, p. 179-180)

Concordo com SILVA (2003) ao argumentar que a discussão em torno da empregabilidade não pode se restringir, apenas, à sua dimensão instrumental, indicando “os novos requisitos funcionais da demanda de trabalho” (Ibid, p.165), representados por atributos subjetivos, como as “competências”, necessários à produção flexibilizada. A empregabilidade abarca uma outra dimensão: “a simbólico-ideológica de convencimento/adesão (que permanece implícita em sua maior parte, pouco afetando o conflito social aberto e consciente), [mas que interfere] sobre a formação da auto-imagem e da visão de mundo dos trabalhadores” (Ibid., 2003, p.165). A partir dessa interferência implícita e, muitas vezes, ocultada, é formada uma “zona gelatinosa, ampla e cinzenta”, na qual os indivíduos em situação de vulnerabilidade social e de precarização do trabalho (desemprego em massa, instabilidade das situações de trabalho e inadequação das formas clássicas de proteção social às novas condições) não são, apenas, excluídos, mas se constituem em *sobrantes*, devido à

flutuação, ao não-lugar ocupado por eles na estrutura social. Nesse sentido, a empregabilidade, a flexibilização e o desemprego ficam intimamente imbricados.

Dos anos 90 até recentemente, o trabalho docente tem tomado novos contornos e contextos, ainda que não regulamentados, como alguns descritos nas novas DCNs, como no Parecer CNE/CP N° 5/2005 (Quadro 2- ANEXO 2): “educação étnico-racial, educação indígena, educação nos remanescentes de quilombos, educação do campo, educação hospitalar, educação prisional, educação comunitária ou popular” (BRASIL, 2005, p.10). Todavia, tem permanecido a mesma forma de trabalho docente: a docência, entendida como constituída a partir da “confluência de conhecimentos oriundos de diferentes tradições culturais e das ciências, bem como de valores, posturas e atitudes éticas, de manifestações estéticas, lúdicas, laborais” (Ibid., p.7).

Concordo com KUENZER e RODRIGUES (2006) na argumentação de que o processo de minimalização da formação docente se tornou mais acentuado a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, dada a ampliação das “competências” e da flexibilização, nos moldes neoliberais, do perfil do licenciado, nos termos das novas *Diretrizes*, prevendo como atividades docentes na Resolução CNE/CP N° 1/2006 (Quadro 2- ANEXO 2):

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino. (...) A 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, p.1-2)

As referências dominantes nas DCNs de Pedagogia foram, portanto, os modos de fazer, ou seja, a instrumentalização técnica ao trabalho pedagógico: aplicar, planejar, implementar, avaliar, realizar. Não existiu referência ao desenvolvimento e exercício da crítica, da participação política ou ao desenvolvimento de conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos para o enfrentamento de uma sociedade excludente (KUENZER e RODRIGUES 2006). Desse modo, as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2005-20006)* pareceram se afinar mais como o modelo flexibilizado e pragmático de formação docente e, muito menos, com um outro relacionado à pesquisa e à organização política dos profissionais.

Os pareceres, as resoluções, as leis e os decretos pesquisados nesse capítulo foram entendidos “como textos a serem interpretados” (SACRISTÁN, 1998, p.91), ou ainda, como práticas sociais produzidas pelas esferas oficiais de educação (governo federal), resultantes de

uma apropriação indevida do processo de debate estabelecido na sociedade (muitas vezes, utilizando, no momento da síntese escrita, mecanismos de apagamento e ocultação dos conflitos) ou da luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos opostos e, sobretudo, antagônicos.

É desta forma que “as classes dominantes procedem como se fossem sensíveis e leais aos requisitos educacionais da ordem legal republicana, porque extraem desta a legitimação de seu próprio poder político” (FERNANDES, 1975b, p.47). Desse modo, esses documentos foram apresentados ao seu auditório social (professores) como um projeto coletivo, resultado dos debates e anseios sociais de sua época e, ao mesmo tempo, foram evocados e sancionados por seus respectivos responsáveis públicos sob a forma de um discurso monológico, unívoco e normativo, prescrevendo normas de ação e de pensamento para o trabalho pedagógico dos professores envolvidos em tais propostas, como forma de contenção da luta dos trabalhadores.

As reformas educacionais implantadas no ensino superior, visando a formação docente no período de 1996 a 2008 foram *reformulações*, pois conforme explica FERNANDES (1975 b) não podem, sequer, ser consideradas como *reformas*, pois essas soluções implantadas na periferia do capitalismo, “não passam de manipulações sutis ou descaradas de preservação do *status quo* e de revitalização do poder conservador” (FERNANDES, 1975 b, p.11).

Em outras palavras, foram uma forma de manejo de uma contrarrevolução “a frio” (Idem, 1975 a, p. 362). Na introdução dessa tese, essa categoria foi explicitada na seção que tratou da categoria teórica “Capitalismo Dependente”. Nela, foi explicado que a contrarrevolução buguesa tem ocorrido de duas formas: “a quente” e “a frio”. A primeira se constitui no Estado autocrático e a segunda é uma forma de manter a “situação sob controle”, sem o acesso direto da repressão policial-militar. Como analisa FERNANDES (1975 a), a luta de classes pode ser contida na contrarrevolução “a quente”, mas não é apagada. Assim, a contrarrevolução reaparece de maneira concentrada e institucionalizada, como um processo social e político especializado, incorporado ao aparato estatal, por formas de manejos de leis e alianças com a classe trabalhadora. Uma delas, tem sido a facilitação do acesso da classe trabalhadora ao Ensino Superior pelas *reformulações* ocorridas no Ensino Superior na década de 1990, principalmente, as relativas à diversificação dos cursos (modalidade à distância, de curta duração, formação de Institutos Superiores, dentre outros) tem se constituído em uma forma de “contrarrevolução preventiva”⁹⁷ (FERNANDES, 1975 a, 1980 a).

⁹⁷ Os aspectos dessa forma de contrarrevolução são explicados na Introdução da tese (p.39-42).

Entretanto, isso não me basta... No mundo do conhecimento não há, em princípio, atos ou obras separadas; é indispensável considerar outros pontos de vista a fim de se “(...) tornar substancial a unicidade histórica do ato cognoscível” (BAKHTIN, 1993 b, p.32). O discurso documental federal e suas palavras proferidas forçaram a produção de um outro discurso: as leis, pareceres e resoluções estaduais e as práticas decorrentes desses documentos. Foi, então, nesse contexto de dependência econômico-política e de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) que foi produzido o *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ/FAETEC/SECT-RJ), no estado do Rio de Janeiro, mantido por uma fundação, que se transformou, também, em uma rede estadual de ensino técnico e profissionalizante. É o que passo a analisar nos capítulos seguintes.

CAPÍTULO II

A CRIAÇÃO DO ISERJ E DE SEUS CURSOS SUPERIORES A PARTIR DA LEGISLAÇÃO EM ÂMBITO ESTADUAL

Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal (...). Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as. Cada inscrição constitui uma parte inalienável da ciência ou (...) da vida política. (BAKHTIN, 1992).

O objetivo desse capítulo é a compreensão do processo de criação do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e do seu Curso Normal Superior (CNS) a partir da legislação estadual, pertinente ao tema. Para isso, foram analisados os documentos (leis, decretos, atos normativos, atas das Comissões Permanentes da ALERJ, dentre outros) do Governo do Estado do Rio de Janeiro e do Conselho Estadual de Educação-CEE, principalmente, os referentes ao período entre 1996 a 2008 e outros de anos anteriores, quando necessários para o entendimento do processo investigado.

É importante ressaltar que, apesar de me utilizar das pesquisas de PAIVA (2003), ARAÚJO (2006) e TORRES (2007), para a compreensão desse processo, precisei consultar fontes primárias (legislação e anteprojetos e projetos curriculares para o CNS/ISERJ) e outras (como sítios virtuais, folders, revistas, dentre outros), a fim de checar as datas e os dados descritos por esses pesquisadores. Isto porque essas pesquisas demonstraram contradições e equívocos de dados, de datas, de fontes e de compreensão do material de pesquisa.

A criação do ISERJ e de seu CNS foi possível a partir da promulgação da nova LDB (Lei Nº 9394/1996- Quadro 1, ANEXO 1). Essa lei produziu as condições para a formação, a nível superior, de docentes para as séries iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil nos Institutos Superiores de Educação (ISEs), através dos Cursos Normais Superiores (CNS). Nesse sentido, como a instituição investigada está ligada à *Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro* (FAETEC), vinculada à *Secretaria de Ciência e Tecnologia* (SECT-RJ), do Governo do Estado do Rio de Janeiro, a análise sobre o processo do ISERJ e de seus cursos superiores requereu, também, o entendimento sobre o processo de criação da FAETEC/SECT-RJ e da inserção do ISERJ nessa Fundação.

Também, foi necessário o estudo dos atos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que estabeleceram a criação da FAETEC e que antecederam a transformação do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ, ligado à SEEDUC-RJ) em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ) e da sua inserção, assim como de outros ISEs na FAETEC/SECT-

RJ. Essa análise se constituiu na primeira parte desse capítulo. Em seguida, estudei os atos que precederam e estabeleceram a criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior. É importante destacar que, propositalmente, em uma analogia ao termo *implementador(a)* (denominação criada pelos professores que iniciaram o CNS/ISERJ), todas as palavras derivadas desse termo e/ou sentido equivalente estão em destaque como referente à prática desses professores.

Para a análise da criação e do processo de criação da FAETEC/SECT-RJ, do ISERJ e de seu CNS, foi preciso o entendimento dos documentos estudados como um *dever ser* concreto e histórico, que toma como base para a sua criação a realidade efetiva, compreendida como uma relação de forças em contínuo movimento e em mudança de equilíbrio (GRAMSCI, 2007, v.3). Além disso, compreendi os discursos proferidos como enunciados que se modelam em um gênero discursivo, refletindo e refratando a realidade, as condições de produção e às forças que operaram naquele espaço/tempo (BAKHTIN, 1992). Também, foram necessárias as reflexões e estudos de Florestan Fernandes acerca do que denomina “intelligentsia local” (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO, 1996) e suas reflexões sobre as relações patrimonialistas instauradas pela burguesa local brasileira como forma de intensificação da exploração econômica e da dependência econômica e cultural dos países periféricos, como o Brasil. Na seção a seguir, analiso a legislação referente à criação da FAETEC e os atos que antecederam a criação do ISERJ.

2.1- A criação e implantação da FAETEC: a combinação entre o assistencialismo e o ensino profissionalizante

No âmbito administrativo, uma organização institucional no formato de uma fundação pode ser conceituada como uma instituição que pode ser criada por particulares ou pessoas jurídicas e também pelo Poder Público (CLAUDIA FERNANDES, 2009). No caso da *Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro* (FAETEC), como veremos adiante, ela foi instituída pelo Poder Público, regida pelo direito privado, com a nomenclatura de FAEP e, posteriormente, tornou-se de direito público. O Quadro N° 4 (no ANEXO 4), intitulado “A Trajetória histórico-política da FAETEC a partir da Legislação Estadual”, elucida a trajetória histórica-política da FAETEC.

A criação da *Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro* (FAETEC/SECT-RJ) ocorreu a partir da sanção da Lei N° 2735/97 (Quadro 4, no ANEXO 4) pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro. Nela, ficou determinado o seguinte:

Art. 1º- *A Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro - FAEP entidade de direito privado instituída através da Lei Nº 1176, passou a denominar-se FAETEC.* Art. 2º - A FAETEC: fundação vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, sem prejuízo das atribuições determinadas pela Lei que a instituiu, atuará no gerenciamento da Rede de Ensino Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro [grifo meu]. (Rio de Janeiro, 1997, s.p)

A produção da FAETEC se deu, então, pela extinção da *Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro* (FAEP), que passou então, a designar-se *Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro* (FAETEC). A FAEP foi instituída em 21 de julho de 1987, pela Lei Nº 1176 (Quadro 4- ANEXO 4), com o intuito de fornecer “apoio técnico à Rede Pública Estadual de Ensino” (RIO DE JANEIRO, 1987, p.1), da SEEDUC-RJ e era vinculada e supervisionada por essa Secretaria. Apesar de ter sido assinada no Governo Moreira Franco-PMDB (março de 1987 a março de 1991), a lei que instituiu a FAEP (Lei Nº 1176/87-Quadro 4- ANEXO 4) tramitou e foi decretada pela Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) durante o Governo de Leonel de Moura Brizola (março de 1983 a março de 1987), eleito pelo PDT (Partido Democrático Trabalhista).

De acordo com o art. 2º, da Lei Nº 1176/87 (Quadro 4- ANEXO 4), a FAEP tinha por finalidade “complementar as funções da Secretaria de Estado de Educação no que tange a agilização dos mecanismos necessários ao funcionamento da Rede Pública Estadual de Ensino” (Ibid., p.1). Todavia, na prática, essa fundação foi criada com o objetivo de viabilizar a proposta dos *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs) do primeiro mandato do Governo do Estado do Rio de Janeiro de Leonel Brizola (PDT). Isto porque, a compreensão de *Rede Pública Estadual de Ensino* pelo Governo de Leonel Brizola (PDT-RJ) era dos *Centros Integrados de Educação Pública* (CIEPs), tanto que o primeiro mandato foi caracterizado, no campo da educação estadual, pela criação desses Centros, apelidados de *Brizolões*, devido à vinculação da criação dos CIEPs à sua figura.

No trecho da última mensagem do seu primeiro mandato no Estado do Rio de Janeiro, Leonel Brizola (PDT) declarou o seguinte: “(...) os CIEPs são um documento vivo, um símbolo de nossas vontades e de nossa caminhada ombro a ombro com o povo” (JORNAL O GLOBO, em 7 março de 1987, p. 9). Também, a Professora Dr^a Nilda Teves, primeira Presidente da FAETEC e, posteriormente, Secretária Estadual de Ciência e Tecnologia, no Governo Marcello Alencar (PSDB), afirmou que a FAEP “(...) era uma fundação do tempo do Brizola, (...) criada prá dar (...) rapidez, execução nos CIEP”⁹⁸ (PAIVA (2003, p. 227). Assim, a atuação da FAEP era de apoio aos CIEPs, que eram os *carros-chefe* dos Governos de Leonel

⁹⁸ Trecho retirado da entrevista transcrita por PAIVA (2003).

Brizola (1983-1987; 1991-1994). Decorre, então, seguinte indagação: qual a relevância dos CIEPs nesse contexto político, que suscitou a necessidade da criação de uma fundação?

De acordo com os documentos principais de instauração dos CIEPs, esses Centros articulavam pelo regime de turno único e integral, além de atividades recreativas e culturais, educação e assistência em tempo integral às crianças de 7 a 14 anos. Nesse sentido, a escola tinha funções sociais e pedagógicas ampliadas (RIBEIRO, 1986 a; 1995). Como declarou, Darcy Ribeiro, idealizador da proposta pedagógica dos CIEPs, na época da implantação dos CIEPs: “Em contraste com as escolas superlotadas, o CIEP [era] uma verdadeira escola-casa, que proporciona a seus alunos múltiplas atividades, complementando o trabalho nas salas de aula com recreação” (RIBEIRO, 1986 a). Esses Centros se tornaram nacionalmente conhecidos, principalmente, quando foram adotados em 1990 pelo Governo Federal, no mandato de Fernando Collor de Mello, com o nome de *Centros Integrados de Apoio às Crianças* (CAICs ou CIACs).

Os CIEPs foram idealizados, pela atuação do PDT, no Governo do Estado do Rio de Janeiro, como forma de uma resposta política aos altos índices de evasão e repetência nas primeiras séries escolares nos anos 80, fenômeno designado e estudado na pesquisa educacional como o *fracasso escolar*⁹⁹. Sobre o fracasso escolar, afirmou RIBEIRO (1986, p.13):

Muitos fatores contribuem para esse fracasso, (...) só queremos adiantar agora que a razão causal verdadeira não reside em nenhuma prática pedagógica. Reside, isso sim, na atitude das classes dominantes brasileiras para com o nosso povo.

Com esse discurso, Darcy Ribeiro enunciava, nos documentos referentes aos CIEPs, os problemas da educação brasileira como consequência de uma ordem social, rejeitando

⁹⁹ Existem inúmeras pesquisas, principalmente, nas décadas de 1980 e 1990 sobre o fracasso escolar. Dentre elas, destaco os estudos de COLLARES, C. A. L. **Influência da Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização**: um Estudo Experimental. Tese de Doutorado. São Paulo. Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1982. NOSELLA, P. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, n° 14, São Paulo: Cortez, 1983, p. 91-97. POPPOVIC, A. M. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983. ANDALÓ, C. S. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1989. Patto M. H. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. ALGARTE, R. A. **Escola brasileira e lógica do fracasso**: estudo sobre dissimulação e cooptação na política educacional. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991. MATTOS, C. L. G. **Fracasso Escolar: imagens e explicações populares sobre “dificuldades educacionais”** entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 73, n. 4, p. 368-383, maio-ago. 1992. SAWAYA, S. M. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares**: uma contribuição crítica. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1999. BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar**: um olhar psicopedagógico. São Paulo: ARTMED, 2002.

explicações de cunho administrativo ou técnico-pedagógico. Entretanto, atribuía à educação o papel da transformação social e não salientava o poder decisório da luta de classes nessa transformação. O conteúdo ideológico de seu discurso pedagógico sobre os CIEPs emanava ideais nos moldes escolanovistas. Tal análise é confirmada, através dos documentos referentes à proposta pedagógica dos CIEPs (RIBEIRO, 1986; 1995), nos quais fica evidente uma linha de continuidade entre essa experiência iniciada no Rio de Janeiro em 1985 e as experiências desenvolvidas por Anísio Teixeira no Rio de Janeiro, nos anos 30; na Bahia, no início dos anos 50; e no Rio de Janeiro, ao final dos anos 50. Além disso, uma outra referência importante para o programa dos CIEPs, foi o *Centro Educacional Carneiro Ribeiro* inaugurado em Salvador, por Anísio Teixeira, no ano de 1950, também conhecido como *Escola-Parque* (CAVALIERE, 2002; CAVALIERE e COELHO, 2003).

Apesar de não objetivar nessa pesquisa discutir as relações entre o *Movimento da Escola Nova*, Anísio Teixeira e os CIEPs, considero relevante ressaltar a influência escolanovista na organização desses Centros¹⁰⁰, assim como, a atuação de Darcy Ribeiro¹⁰¹ na idealização e planejamento da parte organizacional e pedagógica dos CIEPs, a fim de compreender sua atuação, mais tarde, como senador e mentor da versão final da LDB de 1996 e das influências dessas concepções na instituição dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e dos Cursos Normais Superiores (CNS) nessa lei. Isto porque, conforme explica FERNANDES (1991), os educadores Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo

(...) não vieram da Educação para a transformação da realidade. Eles fizeram o caminho inverso: vieram da transformação da realidade para a Educação e para a concepção dos meios que o educador deve utilizar, de saber e de ação, para atingir os fins da Educação. Eles foram, sobretudo, grandes reformadores sociais, que se dedicaram à Educação porque concebiam que a Educação era o elemento central da transformação do mundo. (...)

Por isso, os especialistas falam em mudança social progressiva e em mudança social regressiva. E o dilema dos educadores é que eles ficaram presos dentro dessa ratoeira, uma ratoeira que implicava em supor que há um automatismo no processo de mudança, que a mudança irá sempre na direção progressiva e que ela acumulará forças e transformações inapeláveis.

(...) Sabemos que a mudança é sempre uma realidade política. Ela pode começar a partir da fome e da miséria, pode começar a partir da riqueza, do desenvolvimento,

¹⁰⁰ Essa análise é realizada em pesquisas como as seguintes: MIGNOT, Ana Christina. **CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988. MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social.** Tese de doutorado em educação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. COELHO, Lúcia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis, Vozes, 2002. Idem e Idem. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise, após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 119, julho/2003.

¹⁰¹ Além disso, nesse primeiro mandato do PDT no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro presidiu a Comissão Coordenadora de Educação e Cultura, composta, além dele, por Iara Vargas, Maria Ieda Linhares. Acumulou, em 1983, os cargos de vice-governador, Secretário de Ciência e Cultura e Chanceler da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

ela tem vários patamares para se iniciar. Mas o que alimenta a mudança e a resistência à mudança é sempre uma posição política nas relações das classes. O que uma classe quer modificar em sua situação de interesses e em seu sistema de valores? É preciso equacionar e responder a essa pergunta, que se coloca acima de uma transformação que se daria dentro do espaço da ordem social capitalista. (FERNANDES, 1991, p.30-33)

Assim, a criação dos CIEPs foi mais uma estratégia de contrarrevolução, sob a forma de reforma educacional. As pesquisas de ARAÚJO (2006) e MAURÍCIO (2009) confirmam os indícios de relação existente entre a atuação política de Darcy Ribeiro nesses mandatos do PDT no Rio de Janeiro e a criação do Curso Normal Superior nos moldes preconizados pela LDB de 1996 (Lei Nº 9394-Quadro 1- ANEXO 1). Em 1995, um anos antes da promulgação da LDB, no texto do documento intitulado *O Novo Livro dos CIEPs*, Darcy Ribeiro adjetivou a formação de professores na modalidade Normal Médio como “**degradada**” e colocou como meta “(...) instituir progressivamente as Escolas Normais Superiores e os Institutos Superiores de Educação que forma[ssem] um novo professorado devidamente qualificado pelo estudo e treinamento em serviço(...)” (RIBEIRO, 1995, p.13). A declaração de Darcy Ribeiro sobre o *Curso de Atualização de Professores das Escolas em Horário Integral* como “**o primeiro Curso Normal Superior que tivemos no Brasil**” [grifo meu](Ibid., p.20) preconizou o que Darcy Ribeiro apresentou como proposta para a formação de professores na LDB de 1996, em seu substitutivo, na Câmara e no Senado, reafirmado na versão final dessa lei.

Segundo ARAÚJO (2006), o objetivo desse Curso de Atualização (oferecido pela UERJ em convênio com o Governo do Rio de Janeiro aos professores que tinham concluído sua formação no nível médio) era o preparo de professores para atuarem nos CIEPs. Esse Curso funcionou no período de 1987 a 1992 e só podiam fazer parte dele professores recém formados que não fizessem parte do quadro efetivo de professores da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Isto porque, tinha-se a ideia de que a Rede Estadual de Ensino e seus professores estavam contaminados e fadados ao fracasso. Assim, como na *Escola Nova*, o ideal dos CIEPs e da formação dos professores, que fossem atuar nesses Centros, era de uma reconstrução da educação. Como não havia sido instituída ainda a LDB de 1996, que previa a formação de professores para as séries iniciais em nível superior, esse curso não pode ser diplomado como graduação, sendo expedido o certificado como Curso de Extensão da UERJ, devido a problemas legais.

O objetivo principal da criação dos CIEPs foi a expansão e o atendimento amplo do Ensino de Primeiro Grau (designação da época), em horário integral, através do *Programa Especial do Rio de Janeiro/PEE* (PAIVA, 2003; ARAÚJO, 2006). O PEE foi implantado no

Rio de Janeiro nos dois mandatos do Governador Leonel Brizola (1983-1987; 1991-1994). O PEE englobava uma série de medidas que visavam “recuperar a dignidade da escola pública”. (RIO DE JANEIRO, 1983)

Segundo BOMENY (2007), o Programa apresentou, pelo menos, dezenove (19) metas: metas assistenciais ligadas à educação (material didático para todos os alunos, uniforme, calçado escolar); metas assistenciais não relacionadas diretamente com a educação (melhoria da qualidade da merenda escolar e assistência médico-odontológica para os alunos); metas de conservação das escolas (reformas dos prédios escolares e renovação do mobiliário); metas pedagógicas (eliminação do terceiro turno diurno nas escolas, aumento da carga horária diária para cinco horas, revisão de todo o material didático, reforço adicional de horas de aula para a melhoria do rendimento escolar, separação dos alunos do primeiro segmento do Ensino Fundamental dos alunos do segundo segmento-da primeira a quarta e da quinta a oitava séries, respectivamente); novos projetos educacionais (Casas da Criança com atendimento pré-escolar; criação dos CIEPs; criação dos Centros Culturais Comunitários, Educação Juvenil com atendimento noturno para jovens de 14 a 20 anos); treinamento de professores e melhoria das condições de trabalho (cursos para reciclagem de professores, novos cursos de formação de professores, revitalização dos Institutos de Educação, reestruturação da carreira docente, do estatuto do professor e dos regulamentos das escolas).

O PEE visou a construção e a instauração dos CIEPs. Quem idealizou e pôs em funcionamento o *Projeto Especial de Educação/PEE* dos Governos de Brizola, também, foi Darcy Ribeiro. Tanto que, Darcy Ribeiro colocou como meta desse Projeto (o PEE) era foi “a criação de mais de 500 escolas exemplares e inovadoras que funcionassem como um parâmetro para as demais escolas. Elas seriam pólos de irradiação de um projeto pedagógico e algumas funcionariam inclusive como escolas de aperfeiçoamento dos professores da rede pública” (RIBEIRO, 1986, p.15). As palavras de Darcy Ribeiro proferidas, em março de 1994¹⁰², explicitam isso:

Sou um homem de sorte, tive muitas alegrias na vida. Nenhuma maior, porém como a de conduzir o Programa Especial do Rio de Janeiro (...). Devo esta alegria a Leonel Brizola (...). [Ninguém] teve (...) aquilo com que contei: o total apoio de um estadista da educação com a **coragem de investir um bilhão e duzentos milhões de dólares neste Programa, que absorveu 54,91% do orçamento do Rio em 1993.** (...) **O custo mensal por aluno destes serviços, contabilizado nos CIEPs, é de 44,53 dólares, sendo 13,94 para custear a merenda, 4,24 para uniformes e 4,16 para saúde e esporte [grifo meu].** Estes custos, aparentemente altos, na verdade são mais baixos do que a escola pública que se oferece à infância brasileira, porque o rendimento escolar se mede é por produto, correspondente ao número de crianças

¹⁰² RIBEIRO, Darcy. **CIEPS: as escolas integrais.** Rio de Janeiro, 1994. Disponível em <http://pdt12.locaweb.com.br/paginas.asp?id=215> . Acesso em 05 de dezembro de 2009.

que completam o curso, e que nos CIEPs é três vezes superior[grifo meu]. Acresce a estes gastos, o material didático que produzimos, dezenas de livros e folhetos, numa tiragem de 11 milhões de exemplares, destinados aos CIEPs e à rede pública. E, ainda, a elaboração de 30 cursos em video-cassete e a produção e adaptação de múltiplos programas de ensino por computador. [grifo meu]¹⁰³

O discurso de Darcy Ribeiro, assim como outros discursos políticos, pode ser compreendido a partir da categoria de **gênero discursivo** como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, p.279), compostos por “três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional), [que] fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e [que] (...) são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação.” (Ibid., Ibidem), por isso demarcado de conteúdo ideológico modalizado pelas condições sociais em que foi construído. Dessa forma, não é mera coincidência a iniciação da enunciação de Darcy Ribeiro com diversos trechos adjetivados como: “sou um homem de sorte... tive muitas alegrias... nenhuma maior... devo esta alegria...” (RIBEIRO, 1994, s.p.). Essas expressões possibilitam exclamações mentais no entoar dos parágrafos do texto. Todo o discurso tornou-se, então, permeado de uma entonação exclamativa-expressiva, própria do gênero *discurso político*, que tende a assumir diferentes julgamentos de valor, através de expressões de elogio, de encorajamento e de entusiasmo (BAKHTIN, 1992). Essa forma de entonação busca o convencimento de seus leitores, pela “expressão sonora da valoração social”¹⁰⁴ (BAKHTIN, 1993, p. 263), registrada na *alegria* de Darcy Ribeiro enunciar-se como mentor dos CIEPs e do PEE.

Essa previsão por parte de quem profere o discurso foi possível, devido ao vínculo que se estabeleceu entre *o que foi proferido* (uma proposta política), *a situação* (quem profere é o idealizador com todo o seu legado de autoridade) e *o auditório* (seus eleitores e, em particular, os professores). Com isso, Darcy Ribeiro deixou como presumidos que tais propostas (PEE e CIEPs) foram projetos convenientes e adequados, pois quem os pronunciou possuía autoridade para fazê-lo. Esses “não-ditos” (BAKHTIN, 1976) foram possíveis no enunciado porque, além do discurso verbal, existiu um outro, o extraverbal, constituído pelos julgamentos e avaliações de valor que, junto ao verbal, formaram uma unidade indissolúvel do enunciado. Para BAKHTIN (1999), o enunciado depende não só do seu complemento real ou material, mas também da expressão ideológica desse material. São os presumidos que dão o tom da avaliação social.

Desse modo, no momento em que a autoridade responsável pelo discurso proferido (Darcy Ribeiro) previu uma possível discordância de seus interlocutores, as palavras foram

¹⁰³ Ibid.

¹⁰⁴ Tradução do espanhol.

entoadas de maneira diferente, imprimindo ao discurso a persuasão do seu peso sócio-hierárquico. Um outro indicativo de persuasão usado foi o de convencimento ao seu auditório. Esses recursos persuasivos são próprios dos projetos políticos, que tentam se configurar como uma única alternativa possível sob dadas condições, traçadas nos limites de seus diagnósticos, prognósticos e projeções.

O objetivo então, desse discurso foi o de qualificar o Projeto do CIEP e do PEE como projetos acertados, que só foram possíveis, a partir do “apoio de um estadista (Leonel Brizola) da educação com coragem” (RIBEIRO, 1994, s.p), o que justificou o alto quantitativo de recursos públicos investidos. BAKHTIN (1993 b) desenvolveu a ideia de palavra *autoritária e persuasiva* para explicar como a persuasão é usada na argumentação. Assim, apesar das críticas acerca dos projetos, a autoridade da palavra, baseada no peso sócio-hierárquico do seu falante (a palavra da autoridade política), pode se unir à sua persuasão interior, formando uma só palavra autoritária e interiormente persuasiva. Esse pareceu ser o discurso assumido por Darcy Ribeiro e pelo seu partido- o PDT.

Assim, apesar da ideia dos CIEPs considerar que todas as unidades deveriam funcionar de acordo com um projeto pedagógico único e com uma organização escolar padronizada, para evitar a diferença de qualidade entre as escolas, segundo MENEZES e SANTOS (2002), o projeto dos CIEPs recebeu muitas críticas. Essas críticas eram referentes, principalmente, ao custo dos prédios, à qualidade de sua arquitetura, sua localização, e até sobre o sentido de um período letivo de oito horas e, principalmente, no empenho do Governo Brizola, apenas, na implementação dos CIEPs, como, se a Rede Estadual de Ensino Público se restringisse a esses Centros. Outra crítica foi a de que essas instituições atenderiam apenas uma parcela muito pequena da população, que não haveria recursos suficientes para tal projeto, e que se tratava de uma política educacional de cunho assistencialista.

Uma dessas críticas foi realizada por LEAL (1991), que em sua tese sistematizou a literatura sobre clientelismo, indicando que, no caso dos CIEPs, a escolha dos locais a serem construídos os Centros, o excessivo número de Centros inaugurados em período pré-eleitoral e a contratação de pessoal sem concurso revelaram o lado clientelista do projeto, apesar dessas escolas cumprirem por um tempo a função social no atendimento à demanda por escola pública em locais de moradia da classe trabalhadora.

Uma outra parte dessas críticas foi referente à inviabilidade da universalização da escola de horário integral. O argumento desses pesquisadores (PARO et al. 1988; 1988 a; 1988 b; BRANDÃO, 1999; LOBO JÚNIOR, 1988) era de que a simples extensão do tempo na escola de alunos e professores não garantia o bom funcionamento da escola. Além disso, o

custo muito alto para a construção e a manutenção dessas instituições eram obstáculos à sua generalização. Ainda, ocorreram as críticas quanto à função da escola. Para pesquisadores como PARO et al (1988 b), a educação integral, apesar do seu caráter voltado para as classes trabalhadoras, foi ancorada em uma concepção de pobreza como problema moral a ser eliminado, através da educação.

Assim, apesar dos documentos relativos ao PEE afirmarem que o *Programa Especial de Educação* (PEE) extrapolou a criação dos CIEPs, no que diz respeito ao seu percurso, o programa deixou no meio educacional um mesmo sentimento: o de frustração. As metas previstas pelo PEE não foram alcançadas, nem mesmo o quantitativo esperado de construção de CIEPs. A meu ver, o PEE, os CIEPs ou *Brizolões* e a FAEP estão interligados e tornaram-se sinônimos e *chavões* da proposta de política pública de educação para o Estado do Rio de Janeiro no período dos mandatos de Leonel Brizola-PDT (mandatos 1983-1987 e 1991-1994). Em outras palavras, os CIEPs, o PEE e a FAEP formaram uma tríade de atuação política do PDT no Estado do Rio de Janeiro. O PEE estabeleceu as metas a serem alcançadas pelos CIEPs e o intuito da criação da *Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro* (FAEP), foi a de viabilizar a instauração do PEE e dos CIEPs.

A meu ver, a FAEP foi criada, então, como uma forma de tentar atenuar o mal-estar produzido no PDT, por não conseguir viabilizar integralmente a proposta dos CIEPs, produzindo condições ao Governo do Estado do Rio de Janeiro de gerir o PEE, sem que seus financiamentos fossem todos votados na ALERJ e sem que Leonel Brizola fosse acusado de administração por decretos.

Quanto ao caráter da FAEP como *personalidade jurídica de direito privado*, os estudos no âmbito das políticas públicas referentes à dicotomia público e privado são relevantes para sua compreensão. Essas análises estão, ainda, relacionadas a uma outra questão: a discussão referente ao arcaico e ao moderno. Nos países capitalistas dependentes, como o Brasil, a modernização tem se processado “de forma segmentada e segundo ritmos que requerem a fusão do “moderno” com o “antigo” ou, então, do “moderno” com o “arcaico”, operando-se o que se poderia descrever como “modernização do arcaico” e a simultânea “arcaização do moderno” (FERNANDES, 1975 a, p.80). É o que parece ter ocorrido com a criação da FAEP e sua ligação ao assistencialismo e ao clientelismo do Governo do PDT.

Essa lógica arcaico/moderno foi atualizada a partir da década de 1990, pelo deslocamento da oposição clássica público/privado para estatal/privado. A partir dessa lógica, conforme explica LEHER (2003), o pensamento político e jurídico moderno se fundamentou

na separação público versus privado. Neste escopo, a distinção entre o que é público e o que é privado ficou assim explicitada: privado=não-público. Determinou-se o interesse público pelo contraste com o interesse privado e vice-versa. A oposição tradicional ocorreu entre o que é coletivo, universal, geral e o que é individual, grupal e particularista. Entretanto, com o Governo Militar Brasileiro, dos anos 60 a 80, o público passou a ser concebido como autoritário, arcaico e “problemático”. Com isso, de acordo com o autor, ocorreu uma operação ideológica de centralização do campo teórico na polarização estatal/privado, deslocando a discussão do público. Desse modo, os termos em antípoda passaram a ser Estatal-autoritário versus Privado-democrático. A democracia passou a ser buscada, via sociedade civil.

De acordo com CLAUDIA FERNANDES (2009), esse discurso tem sido associado, ainda, a um outro, também hegemônico: o da eficiência das organizações privadas, contrapondo-se à lentidão, à *burocracia* e à ineficiência do modelo público. Essa lógica tem justificado a produção das fundações e a transferência de recursos públicos para o setor privado, em um modelo de organização social denominado *público não-estatal* e à privatização de diversas instituições públicas.

De acordo com LEHER (2003), a crítica ao *estatismo* tem tido como contraponto o *mercado*, como lugar da eficiência, do mérito, da criatividade, da iniciativa e da criação. A criação de novos termos tem permitido, então, a desqualificação do Estado e o desaparecimento do *público*. Desse modo, o público ficou relacionado aos processos arcaicos de administração e, no seu contraponto, a modernização ao privado.

Nesse sentido, a criação de uma fundação está sempre associada à noção de descentralização, agilização e modernização administrativa. Quanto ao discurso hegemônico de que o setor privado é sempre mais eficiente que o público, nunca é tarde lembrar, além das fraudes recorrentes como a “da Enron e da Parmalat, é preciso recordar [ainda] que, a despeito das verbas públicas repassadas às instituições privadas de educação, a qualidade dessas instituições, com as exceções de praxe, é sabidamente insuficiente”. (LEHER, 2004, p. 873)

Apesar disso, nessa lógica, os economistas atuais, como BRESSER-PEREIRA¹⁰⁵ (1996), tem definido, ainda a construção de uma outra organização: a propriedade *pública não-estatal* como organizações sem fins lucrativos voltadas ao atendimento do interesse público. Um exemplo atua dessas organizações são as ONGs (Organizações Não-Governamentais). Em síntese, são públicas por serem de interesse público e por serem

¹⁰⁵ É importante lembrar que, além de ter sido Ministro da Administração Federal no primeiro mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso e Ministro da Ciência e Tecnologia nos primeiros seis meses do segundo mandato, conforme relatei no capítulo 1, Luiz Carlos Bresser-Pereira, foi Ministro da Fazenda do Brasil durante o governo José Sarney. Assumindo, então, uma posição política de centrodireita.

financiadas pelo Estado, mas privadas quanto ao seu aspecto jurídico. Nesse contexto, BRESSER-PEREIRA (1996), considera como organizações públicas não-estatais, todas as instituições sem fins lucrativos. Desse modo, realiza a seguinte formulação:

no setor de serviços não-exclusivos do Estado, a propriedade deverá ser em princípio pública não-estatal porque envolve o uso do poder de Estado. E não deve ser privada porque pressupõe transferências do Estado. Deve ser pública para justificar os subsídios recebidos pelo Estado. O fato de ser pública não-estatal, por sua vez implicará na necessidade da atividade ser controlada de forma mista pelo mercado e pelo Estado. O controle do Estado será necessariamente antecedido e complementado pelo controle social direto, derivado do poder dos Conselhos de administração constituídos pela sociedade. E o controle do mercado se materializará na cobrança dos serviços. Dessa forma, a sociedade estará permanentemente atestando a validade dos serviços prestados, ao mesmo tempo em que se estabelecerá um sistema de parceria ou cogestão entre Estado e Sociedade Civil (BRESSER-PEREIRA, 1996, p. 22).

O autor, ainda, justifica que sua proposta de criar a modalidade jurídica do público não estatal “não significa em absoluto a privatização das atividades do Estado” (Ibid, p.38). Para ele, tal processo “amplia o caráter democrático e participativo da esfera pública, subordinando-a a um Direito público renovado e ampliado” (Ibidem, p.38). Através dessa lógica, ao longo dos anos, diversos órgãos públicos tem se utilizado de modelos de organizações como fundações e associações civis para implementar ações sociais, promovendo a interpenetração entre a esfera pública e privada. É o que parece ter ocorrido com a criação da FAEP: a necessidade da instituição de uma fundação, por parte do Governo Estadual, no mandato do PDT, como forma de garantir a implementação de uma política educacional do Estado do Rio de Janeiro. Conforme explica FERNANDES (1989, p.33):

O desenvolvimento capitalista desigual conferiu ao Brasil uma condição peculiar: a privatização do público, conceito difundido por Anísio Teixeira. O Estado burguês preenche duas funções básicas: uma, de acumulação de capital; outra, de impedir que desigualdades extremas desemboquem em um impasse, na inviabilidade da nação como comunidade política. Desde a emergência do Estado “nacional”, este se concentrou na primeira função e se descuidou quase completamente da segunda.

Segundo SADER (1998) a solução emancipadora encontrada por Marx na superação da dicotomia público-privado recai

(...) obrigatoriamente na supressão do Estado político alienado e da sociedade civil privatista. Esta supressão [consiste] na abolição da separação entre o social e o político, o universal e o particular. O mesmo ato emancipador promove a extinção da propriedade privada-fundamento da exteriorização política- e do Estado-projeção da dimensão material. (Ibid., p.133)

Contraopondo-se a esses pressupostos, o que tem ocorrido são reformas do Estado, como as explicadas por DI PIETRO (2001). Segundo o autor, o patrimônio inicial das fundações públicas de direito público e de direito privado é formado pela transferência de bens imóveis e móveis públicos que são considerados patrimônio público. Os contratos

firmados por essas instituições estão sujeitos à lei de licitações e o seu pessoal é regido pelo Regime Jurídico Único do Poder Público, submetendo-se ao controle da administração pública e dos Tribunais de Contas. Esse modelo de fundação é supervisionado pelo Ministério Público cuja área de competência estiver enquadrada sua principal atividade. Foi o que ocorreu com a criação da FAEP como “**personalidade jurídica de direito privado**, independentemente de outras formalidades, a partir da inscrição, no registro civil das pessoas jurídicas, do seu Estatuto” (Art. 4º, da Lei Nº 1176/87-Quadro 4. ANEXO 4), com orçamento estadual e sujeita à prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro-TCE.

A FAEP foi instituída, então, pelo Poder Público (o Governo do Estado do Rio de Janeiro) com patrimônio público. Esse patrimônio recebeu a personalidade jurídica de direito privado, para executar as suas atividades públicas. Contudo, ao se constituir como uma fundação pública de direito privado, provocou, como outras instituições dessa natureza, uma divergência ideológica. De acordo com CLAUDIA FERNANDES (2009), de um lado, existem aqueles que defendem a natureza privada de todas as fundações instituídas pelo Poder Público, e de outro, aqueles que entendem ser possível a existência de fundação pública com personalidade jurídica pública ou privada.

Apesar dessas polêmicas, é importante destacar que a *personalidade jurídica de direito privado* atribuída à FAEP permitiu como, em outras fundações públicas, uma descentralização administrativa, principalmente ao que diz respeito à descentralização de recursos e de serviços (DI PIETRO, 2001). Isso significou um processo de privatização do público por intermédio de processos de tercerização, contratos, licitações de serviços e convênios com organizações /ou financiamentos privados. Sob o discurso do *bem público*, o privado invadiu esfera pública, tendo como beneficiário, muito mais o primeiro que o segundo.

Sob o manto do *privatismo* e a égide do PDT, a FAEP não foi subordinada integralmente ao Poder Público, submetendo-se a privilégios e restrições inerentes a essa natureza, como as relações patrimonialistas e acordos políticos que perduram até a atualidade na FAETEC e que estão explicitados nesse capítulo. A FAEP, ao adquirir, então, a personalidade de *pessoa jurídica de direito privado* tomou o caráter de *estatal* (instituída pelo Poder Público e por ele mantida), não-público. Essa configuração propiciou o uso particularista da fundação em detrimento dos princípios do direito público, dentre outros, de impessoalidade, publicidade, tornando-se um aparelho privado de hegemonia a serviço do PDT-RJ. Desse modo, a busca do convencimento se consolidou em duas direções: dos

aparelhos privados de hegemonia em direção à ocupação de instâncias no Estado e, em sentido inverso, do estado, da sociedade política, da legislação e da coerção, em direção ao fortalecimento e à consolidação da direção imposta pelas frações locais de classes dominantes por meio da sociedade civil, fortalecendo a partir do estado seus aparelhos privados de hegemonia. Nas palavras de GRAMSCI (2007):

Pode-se fixar dois grandes planos superestruturais: o que pode ser chamado de sociedade civil (isto é, o conjunto dos organismos designados vulgarmente como privados) e o da sociedade política ou estado, planos que correspondem, respectivamente à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto ou de comando, que se expressa no Estado e no Governo jurídico. Estas funções são organizativas e conectivas. (GRAMSCI, 2007, v.2, p.20-21)

Com isso, a política empreendida no Rio de Janeiro foi congruente com a persistente tendência do Estado em assumir determinadas funções instrumentais para a iniciativa privada, visando a proteção dos lucros e a consolidação do sistema capitalista dependente (FERNANDES,1991). Após os mandatos de Brizola, a FAEP ficou desativada, sendo novamente dinamizada em 1995, pelo Governo de Marcello Alencar (PSDB). Nesse Governo, em consonância com as políticas do Governo Federal (Fernando Henrique Cardoso-PSDB), a reativação da FAEP se deu pela promoção e a valorização da educação profissional no Estado do Rio de Janeiro e sua efetiva concretização, pela Fundação. O modelo assistencialista tão presente nas duas gestões de Brizola, parecia agora reestampar o Governo do Estado do Rio de Janeiro, no Governo de Marcello Alencar (PSDB) sob um novo manto: o ensino profissionalizante.

Essa repetição de modelo político não foi à toa. É importante lembrar a trajetória política de Marcello Alencar nos anos 80 até o início da década de 1990 no Estado do Rio de Janeiro para que se possa compreender essa retomada da FAEP no seu Governo (PSDB) de política de educação. De acordo as informações fornecidas no sítio virtual da ALERJ¹⁰⁶, Marcello Alencar foi Prefeito da Cidade do Rio de Janeiro por duas vezes pelo PDT (1983 a 1985; e 1989 a 1993). No início do primeiro Governo de Leonel Brizola foi nomeado para ocupar a Chefia Municipal (na época, os prefeitos das capitais eram indicados pelo Governador), passando o cargo para Saturnino Braga, em janeiro de 1985. Apesar de não eleito, concorreu, ainda, pelo PDT, na época, ao Senado Federal. Além disso, presidiu o extinto *Banco do Estado do Rio de Janeiro* (BANERJ) no primeiro mandato do PDT no Governo do estado do Rio de Janeiro. Retornou à prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, em

¹⁰⁶ Cf. RIO DE JANEIRO. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Marcelo Alencar**. Disponível em <http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/cd/bios/marceloa.html>. Acesso em 10 de fevereiro de 2009.

1989, nas eleições municipais de 1988. Somente se filiou ao PSDB em 1993, devido a discordâncias com Leonel Brizola, quanto a sua sucessão no seu último mandato na Prefeitura do Rio de Janeiro-RJ. Posteriormente, assumiu o cargo de Governador do Estado do Rio de Janeiro pelo PSDB em 1995 até 1 de janeiro de 1999. Atualmente é *Presidente de Honra* do PSDB-RJ.

Em análise a esse resumo da atuação política de Marcello Alencar fornecido pela ALERJ, pode-se deferir que a atuação de Marcello Alencar no PDT foi de organicidade nos quadros do partido e no Governo de Brizola, assumindo o protagonismo na articulação do PDT, atuando como intelectual desse partido (GRAMSCI, 2006, v.2). Assim, ao assumir o PSDB (mandato de 1995 a 1999) reativou a FAEP em uma *nova* roupagem do modelo assistencialista do PDT, sob a *batuta* o ensino profissionalizante do PSDB.

Para essa fase da FAEP foi convidada a Subsecretária do Gabinete Civil do Estado do Rio de Janeiro na época, a Professora Dr^a Nilda Teves Ferreira, para implantar um projeto que seria destinado “a atender menores carentes e alunos oriundos de escolas regulares, objetivando o desenvolvimento de uma filosofia educacional alicerçada no tripé educação-trabalho-ludicidade, com o objetivo da inserção desses alunos no mercado de trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2002, p.33). Esse projeto se consolidou, “sem aumento de despesa” (Decreto Nº 21752/95-Quadro 4. ANEXO 4), ainda no mesmo Governo, no “Centro de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro -CEI/SEEDUC-RJ” (Ibid. Quadro 4. ANEXO 4). O CEI passou, então, a funcionar “no Complexo Piloto de Quintino com a estrutura da Coordenadoria Geral de Ações Específicas de Proteção à Criança e ao Adolescente-COGEAP instituída no Decreto 20673 de 30 de setembro de 1994” (art. 2º, Ibidem-Quadro 4. ANEXO 4).

Para a instalação do CEI foi firmado, então, um convênio entre os Governos Federal e Estadual (ambos do PSDB) para o aproveitamento do espaço físico, do patrimônio e do pessoal oriundos da ex-CBIA (FUNABEM), órgão federal que funcionava, anteriormente, nas dependências da FAEP, no bairro de Quintino Bocaiúva. É importante destacar que as fundações no Brasil não são, como se pode supor produções recentes. CLAUDIA FERNANDES (2009), em sua pesquisa, registra a criação do Código Civil Brasileiro, em 1º de janeiro de 1916, como o momento da “consolidação, no ordenamento jurídico positivo, do instituto fundacional como pessoa jurídica de direito privado, dotada de um patrimônio composto por bens livres destinados a uma finalidade social determinada” (Ibid., p.37). Conforme a autora, a Fundação Romão Duarte, denominada de *Casa da Roda* e,

posteriormente, de *Casa dos Expostos* foi uma das primeiras fundações brasileiras, com registro em 14 de janeiro de 1911.

Essa fundação, atualmente, chama-se *Educandário Romão de Mattos Duarte*. A instituição foi criada com patrimônio próprio, com finalidade exclusiva de dar proteção e apoio às crianças órfãs do Rio de Janeiro. É interessante, então, notar como, desde o seu início, o modelo de fundacional de instituição educacional esteve associado a um outro: o de assistencialismo e de contenção da pobreza. Assim, como o *Educandário Romão de Mattos Duarte*, a FAEP (oriunda de outras também de cunho assistencialista, como a FUNABEM) nasceu com o propósito de educação, cuidado e manutenção da ordem. Em outras palavras, com o objetivo de contenção de uma possibilidade de revolução, ainda que “dentro da ordem”¹⁰⁷.

Ao analisar os Decretos Nº 20673/94 (Quadro 4- ANEXO 4) e o de Nº 21752/95 (Quadro 4- ANEXO 4), pude apreender que, o CEI de Quintino foi implantado a partir de uma estrutura destinada à medidas de “proteção especial (...) e (...) programas desenvolvidos (...) em diversos órgãos estaduais de atendimento a criança e adolescentes em situação de risco” (Termos do Decreto Nº 20.673/94-Quadro 4. ANEXO 4), utilizando-se da organização administrativa e pedagógica da Coordenadoria do Complexo de Quintino, ligada à Secretaria Extraordinária de Programas Especiais e da Fundação Estadual de Educação do Menor (FEEM/RJ), também sediada em Quintino, ligada ao Gabinete Civil da Governadoria do Estado. É importante destacar que esses órgãos funcionavam nas dependências do que foi se constituir, atualmente, em sede central da FAETEC e seu prédio da Presidência, no Complexo de Quintino Bocaiúva, no Rio de Janeiro-RJ.

Essa política que agregou ensino profissionalizante, medidas de contenção de pobreza e de violência na infância e adolescência, a partir da criação do CEI, foi possível, por intermédio de um convênio, firmado entre o Governo Federal (Governo Fernando Henrique Cardoso, também do PSDB) e o do Estado do Rio de Janeiro, assinado em 10 de agosto de 1993 e os Termos Aditivos de Re-Ratificação e Operacionalização, assinados em 29 de junho e 14 de julho de 1994, respectivamente (Decreto Nº 21752/95- Quadro 4- ANEXO 4).

Se por um lado, o Governo de Marcello Alencar (PSDB-RJ) agregou o modelo de educação do PDT, ligado ao assistencialismo e ao cuidado; por outro, esse mesmo Governo buscou ratificar uma das principais estratégias de Governo de FHC, do mesmo partido (PSDB), já explicitada no capítulo anterior dessa tese: sob o discurso de expansão do acesso e

¹⁰⁷ Cf. FERNANDES (1981). Também, essa categoria é explicada na Introdução da tese (p.39-42).

da democratização do ensino, a possibilidade de empregabilidade e da adequação do país à configuração do capitalismo à hegemonia neoliberal; e o financiamento público de políticas sociais para os segmentos populacionais mais empobrecidos, visando a contenção da luta de classes¹⁰⁸. Florestan Fernandes explica que faz parte do padrão de hegemonia burguesa uma “racionalidade capitalista extremamente conservadora, baseada no intento de proteger a ordem, a prosperidade individual, a iniciativa privada (...) e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político.” (FERNANDES, 1975 a, p.108)

Concordo com LEHER (2004) na seguinte análise a partir da condição heteronômica da educação brasileira:

Um dos pressupostos mais reiterados pelo discurso dominante sobre a educação é a afirmação de que esta, se congruente com a revolução científico-tecnológica, permite inserir as nações da periferia e da semiperiferia no admirável mundo globalizado e de que todos os que fizerem opções educacionais corretas terão um futuro grandioso. Essa forma da “verdade” é exaustivamente repetida pelos meios de comunicação. Mas, de fato, é a educação a nova riqueza das nações ou essa proposição faz parte de um processo de mercantilização e de ideologização da educação? (Ibid., p. 870)

A partir das reflexões empreendidas nessa pesquisa, parece-me que a segunda questão levantada por LEHER (2004) aponta os caminhos que tem tomado a educação e, em especial, o ensino profissionalizante no Brasil. Conforme explica o autor, o mercado capitalista tem requisitado um conhecimento operacional e pragmático. É nesse contexto que a inovação tecnológica foi inserida na agenda da educação superior da periferia do capitalismo. Assim, a partir da década de 1990, apareceram novos significados e sentidos, compondo o léxico da educação superior: produtividade, qualidade, competitividade, flexibilidade, gestão e eficiência. Desse processo de resignificação do ensino superior apareceram novos léxicos que denotaram mudanças nos currículos do ensino superior “imediatamente comercializáveis no mercado: o empreendedorismo e as competências” (LEHER, 2004, p. 881).

Esses léxicos invadiram não, apenas, o ensino superior, mas a educação em geral, principalmente o ensino profissionalizante nas políticas educacionais dos anos 90. Foi baseado nessa adequação educacional conceituada como uma forma de *capitalismo intelectual* que, no ano de 1996, Marcello Alencar transferiu a *Fundação de Apoio à Escola Pública* (FAEP), juntamente com a Rede de Escolas Técnicas Estaduais vinculadas à SEEDUC-RJ para a SECT-RJ, transferindo, ainda, o *Centro de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro* (CEI), do Gabinete Civil da Governadoria do Estado, para a FAEP, através

¹⁰⁸ Cf. FERNANDES (1981). Esse manejo com a classe trabalhadora é explicada na seção “capitalismo dependente” na Introdução da tese (principalmente nas p.39-42).

do Decreto Nº 22011/1996 (Quadro 4. ANEXO 4). Ainda, no mesmo ano, vinculado à FAEP, foi criado o CEI Marechal Hermes, no subúrbio do município do Rio de Janeiro (Decreto 22318/96-Quadro 4. ANEXO 4). A FAEP deixou, então, de vez seu objetivo inicial de fortalecimento da Educação Básica da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, para cunhar pelo ensino profissionalizante, fortalecendo, então, o modelo tecnológico, por intermédio de decreto.

Essa reestruturação e reorganização do ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro no Governo de Marcello Alencar, foi um rearranjo administrativo para o amparo financeiro no alcance de uma das metas de seu partido (PSDB) no Governo Federal e Estadual: o incentivo ao ensino tecnológico. Assim, para a reativação da FAEP, inicialmente, foram transferidas, pelo Decreto Nº 22011/96 (Quadro 4. ANEXO 4) sete escolas técnicas (escolas técnicas estaduais/ETE Henrique Lage, parte do atual CETEP Barreto, localizada no município de Niterói-RJ; João Barcelos Martins, atual CETEP Campos, de Campos dos Goytacazes-RJ; João Luiz do Nascimento, no município de Nova Iguaçu-RJ; localizadas no município do Rio de Janeiro-RJ, ETE Ferreira Viana, atualmente na Tijuca-RJ, ETE Juscelino Kubitschek, no bairro de Jardim América, ETE Oscar Tenório e Visconde de Mauá, localizadas no bairro de Marechal Hermes), além do CEI Quintino, com a ETE República, localizada também no Complexo de Quintino e, com isto, as demais escolas pertencentes ao mesmo complexo.

Esse rearranjo das escolas técnicas no Estado do Rio de Janeiro organizadas na FAEP uniu as duas pontas do ensino técnico-profissionalizante: A) a formação de mão-de-obra para o mercado capitalista e B) a contenção de uma revolução social, através de medidas preventivas, principalmente no que concerne à infância e à juventude. Não é à toa, que toda a legislação que refere a esse momento, cita o “Estatuto da Criança e do Adolescente”¹⁰⁹, como mais uma política compensatória e de contrarrevolução “a frio”¹¹⁰. Um outro indício desses dois eixos como estruturantes na reorganização do ensino tecnológico no Estado do Rio de Janeiro em torno de uma fundação é a história da criação dessas escolas técnicas estaduais. Em sua criação, foram destinadas “às crianças desassistidas” (BIAR, 2002, p. 4). Cada uma teve uma função específica em sua criação, mas sempre voltada a medidas preventivas de violência na infância e ao assistencialismo.

¹⁰⁹ Cf. BRASIL. Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990. Essa lei dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e dá outras providências.

¹¹⁰ Conforme já explicitado essa categoria é analisada na Introdução da tese (p.39-42).

De acordo com BIAR (2002), a ETE. Ferreira Viana, por exemplo, foi criada em 1888 pelo Conselheiro Ferreira Viana, sob o nome de *Casa de São José*. Ocupava-se do ensino primário e de práticas profissionais, no intuito de abrigar crianças, filhos de ex-escravos, após a abolição. Conforme o autor, desde o seu início, ficou evidente sua “vocação social e humanista” (Ibid., p. 5). Já, a ETE Henrique Lage buscou “viabilizar o acesso de alunos de outros municípios, como São Gonçalo e Itaboraí, **igualmente carentes** destas oportunidades” [grifo meu] (Ibidem, p.5). Por sua vez, a ETE Visconde de Mauá foi criada em 24 de outubro de 1916,

(...) em regime de externato, com cursos de Carpintaria, Marcenaria, Entalhação, Ferreiro, Ajustador e Torneiro Mecânico. Mais tarde, Em 27 de novembro de 1917, foi transformada em Escola Prática de Ensino Agrícola. Com aulas teóricas e práticas, garantia o fornecimento de refeição a todos os alunos e a realização de uma feira que atendia a comunidade e com renda revertida para a própria escola. (Op. Cit, 2002, p. 5-6).

Foi, então, a partir da década de 1940 que essa instituição passou a assumir ensino técnico. Dentre a trajetória histórica das ETEs transferidas para fundação a partir de 1996, a ETE República merece destaque pela sua localização em Quintino e sua história no Complexo de Quintino, atual sede central da FAETEC. Essa ETE foi inaugurada em 1899,

(...) [e foi] construída por presidiários, (...) caracterizando-se sempre pelo aspecto da profissionalização, (...) por um longo período, foi também uma escola para órfãos e menores abandonados, ligada à FUNABEM (Fundação Nacional de Bem Estar do Menor). Este fato também a perpetuou na lembrança de toda uma geração [dos que lá foram internos, principalmente, como o lugar de “acolhimento à pobreza”] (BIAR (2002), p. 7).

Essa memória da assistência aos *desvalidos* parece perdurar em toda a história da Fundação, como uma forma de contrarrevolução, baseada em pequenos benefícios, como alimentação (garantida nos lanches e refeições oferecidas), contratos temporários ou tercerizados favorecidos por mediações de relações patrimonialistas, estabelecidas por frentes partidárias da ALERJ, produzindo a formação de “currais eleitorais” em toda a FAETEC, que passou a ser dividida por *feudos* de partido políticos do Estado do Rio de Janeiro. As análises realizadas até o momento, fazem-me discordar, então, de PAIVA (2003) na seguinte afirmação:

A modificação do nome FAEP para FAETEC, longe de representar uma simples mudança de nomenclatura, representou uma mudança de visão, de metas e de políticas na educação. (...) A FAETEC representou uma ruptura político-ideológica por parte do Governo Marcello Alencar e seus assessores, por beneficiar a estrutura das escolas técnicas, visando à otimização do ensino técnico no estado. Ibid., p. 170)

Ao invés de se constituir em ruptura, o que ocorreu foi uma linha de continuidade entre as ações realizadas no Governo do PDT e no de Marcello Alencar. É importante destacar,

ainda, o caráter coercitivo imputado à reativação da FAEP e ao Governo Marcello Alencar. Desde 1995 (início do Governo Marcello Alencar) a 1997 (ano em que se transformou em FAETEC), todas as ações e transformações realizadas na Fundação foram por intermédio de decretos, ou seja, pela força da assinatura conferida pela autoridade constituída como uma forma ideológica, da lei e da ordem, na qual ficaram encobertos os conflitos e a exploração econômica (MARX 1977/1859).

Como o Estado engloba a sociedade política, revestida da força e da coerção e a sociedade civil constituída de persuasão, de uma complexa rede ideológica, na qual a classe dominante concretiza sua hegemonia, exercendo a direção intelectual e moral, por intermédio das noções de liberdade e democracia, foi necessária, então, em 1997, a Lei Nº 2735 (Quadro 4- ANEXO 4) que transformou a FAEP em *Fundação de Apoio à Escola Técnica* (FAETEC), mantendo a personalidade de direito privado. “A ideia inicial era promover o ensino na Educação Profissional” (RIO DE JANEIRO, 2002, p.2). Com isso, ocorreu uma “hegemonia revestida de coerção”, pela força da lei e de “persuasão”, com a legitimação de uma pretensa discussão democrática de representantes da população. (GRAMSCI, 2007 v.3).

Ainda, na Lei Nº 2735 (Quadro 4- ANEXO 4) foi previsto, em seu art. 4º, que o corpo funcional da FAETEC fosse regido pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, com jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, com exceção dos professores especialmente contratados para cumprimento de jornada de 20 (vinte) e 10 (dez) horas. É importante destacar que o regime de trabalho pela CLT do corpo funcional da Fundação imposto por essa lei, desrespeitou uma outra lei estadual anterior- a Lei Nº 1698/1990 (Quadro 4- ANEXO 4). Nela, foi instituído o Regime Jurídico Único (RJU) para os servidores estaduais. Conforme veremos adiante, isso só foi possível, em 2002, pela Lei Nº 3808 (Quadro 4- ANEXO 4). Ainda no ano de 1997, foi decretado o *Plano de Carreira e Remuneração dos Empregados da FAETEC* pelo Decreto Nº 23644-A (Quadro 4- ANEXO 4), de 23 de junho de 1997.

Com a mudança da FAEP em *Fundação de Apoio à Escola Técnica* (FAETEC), a nova fundação passou a “atuar no gerenciamento da Rede de Ensino Tecnológico do Estado do Rio de Janeiro”, conforme o art. 2 da lei de sua criação, assumindo a Presidência da FAETEC a Professora Dr^a Nilda Teves, *implementadora* dos “Centros de Educação Integral-CEI”. No mesmo ano, em 1997, foi criado o *CEI Barreto*, no município de Niterói (Decreto Nº 23643/97- Quadro 4- ANEXO 4) e o *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ), que era vinculado à SEEDUC-RJ e passou a fazer parte da SECT-RJ, pelo Decreto Nº 23482/97 (Quadro 4- ANEXO 4).

Ambas as instituições e outras oriundas da SEEDUC-RJ passaram a integrar a FAETEC (Conforme o Quadro 4- ANEXO 4). Com isso, os professores que eram oriundos dessa Secretaria se mantiveram como cedidos à FAETEC/SECT. Essa situação perdurou até junho de 2010, época em que foi sancionada a Lei Nº 5766 (Quadro 4- ANEXO 4), que transferiu os cargos da estrutura da SEEDUC-RJ para a FAETEC/SECT-RJ. A lei determinou o direito à transferência para os servidores da SEEDUC-RJ que, em 31 de dezembro de 2002, se encontravam à disposição da mencionada Fundação, assim como os respectivos cargos, tendo um prazo de 45 (quarenta e cinco) dias, a partir de sua publicação, a opção de permanecer no quadro da SEEDUC-RJ, ficando automaticamente transferidos para o quadro de pessoal da Fundação e consequentemente da SECT-RJ os servidores que, no prazo estipulado, não se manifestassem (conforme os arts 1º, 2º e 3º). Apesar desse processo não se constituir em material de análise dessa tese, devido ao período estipulado para essa pesquisa (de 1996 a 2008), é importante destacar esse fato para futuras investigações.

No último ano do Governo de Marcello Alencar, em 1998, foi instituído o CEI SANTA CRUZ, na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro (Decreto Nº 24339/98-Quadro 4- ANEXO 4). Também, nesse mesmo ano, a Professora Nilda Teves, que anteriormente tinha estabelecido a transposição do modelo da FAEP para a FAETEC, sendo sua primeira presidente, assumiu, a convite do próprio Governador, a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com a saída do então Secretário-Elói de Fernandes- para a ANP (Agência Nacional do Petróleo). Com isso, tornou-ser presidente da FAETEC, em 1998, a Professora Marliza Carvalho. Foi na presidência dessa segunda professora que o *Instituto de Educação* (IE) foi transformado em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ), através do Decreto Nº 24.338 (Quadro 4- ANEXO 4). Foi nesse contexto de coerção e da força de lei de decretos estaduais, que foi criado o ISERJ e o projeto dos ISEs/FAETEC, sendo a principal formuladora do modelo no Estado do Rio de Janeiro a Professora Nilda Teves (RIO DE JANEIRO, 2002; PAIVA, 2003). Esse processo é analisado na seção posterior.

Ainda, em 1998, a Lei Nº 3101 (Quadro 4- ANEXO 4) criou os cargos de pessoal da FAETEC, determinando, em seu art. 2º, que os servidores aprovados por concurso público para os Centros de Educação Integrada-CEIs fossem considerados, desde a posse, integrantes do quadro da Fundação. Nesse mesmo ano, através de mais um decreto (Decreto Nº 24415/1998-Quadro 4- ANEXO 4), foi alterado e consolidado o Estatuto da FAETEC, conforme as modificações previstas pela Lei de criação da Fundação (Lei Nº 2735/1997-Quadro 4- ANEXO 4). De fato, o que ocorreu com esse decreto foi a consolidação do que foi, anteriormente, previsto na Lei Nº 2735/1997 (Quadro 4- ANEXO 4). Manteve-se a mesma

estrutura da FAEP, com o nome de FAETEC, consolidando na estrutura da Fundação a criação e as funções dos Conselhos Superior, Consultivo e Fiscal, previstos na Lei Nº 2735/1997 (Quadro 4- ANEXO 4) e extinguindo-se o Conselho Técnico Curador, previsto na Lei da criação da FAEP (Lei Nº 1176/1987- Quadro 4- ANEXO 4). Esses conselhos, anteriormente, não existiam. Sua criação foi uma tentativa de normatizar a FAETEC. As funções desses conselhos previstos na Lei Nº 2735/1997 (Quadro 4- ANEXO 4) e no Decreto Nº 24415/1998 (Quadro 4- ANEXO 4) constam nos anexos dessa pesquisa (ANEXO 4).

Ao analisar a estrutura dos Conselhos Superior, Consultivo e Fiscal da FAETEC (ANEXO 6), constatei que apesar da previsão de uma maior autonomia de trabalho à Fundação, pela atuação desses Conselhos, essa estrutura até o ano de 2009 não tinha sido efetivado, organizando-se por diretorias e assessorias, dificultando, inclusive a organização e efetivação do ensino superior na Fundação. Em 03 de março de 2010, na tentativa de consolidar o Estatuto da FAETEC e a função dos Conselhos foi assinado pelo Governador Sérgio Cabral o Decreto Nº 42.327 (Quadro 4- ANEXO 4). Apesar de não se constituir em material de análise dessa pesquisa, devido a ter sido publicado em Diário Oficial em março de 2010, é importante destacar as modificações impostas à FAETEC pelo Decreto Nº 42.327/2010 (Quadro 4- ANEXO 4), a fim de futuros estudos.

Nesse decreto, o Governador Sérgio Cabral realizou as seguintes modificações no Estatuto da FAETEC: A) todos os cargos passaram a serem nomeados por escolha do Governador; B) foi possibilitada a participação de agentes ligados ao setor privado nas instâncias decisórias e consultivas, abrindo-se um espaço de atuação ao setor privado a um órgão público; C) incluiu-se a ensino superior entre os níveis do ensino ofertados pela FAETEC, o que não era previsto anteriormente, incorporando o princípio da pesquisa entre as atribuições da instituição, principalmente no ensino superior, mas, também no ensino médio técnico; D) estabeleceu as funções específicas do Conselho Fiscal¹¹¹; E) manteve a mesma estrutura dos Conselhos Superior, Consultivo e Fiscal, prevista anteriormente. Todavia, até o momento de escrita dessa tese ainda não tinham se constituído esses conselhos.

Ainda, em 1998, coincidindo com o fim do Mandato de Marcelo Allencar, foi realizado em janeiro, o primeiro concurso para a constituição do quadro de pessoal da FAETEC (conforme edital publicado em D.O. RJ, em 15 de novembro de 1997). As vagas foram para professores (40 h/a; 20h/a e 10h/a) e funcionários (40h). Além das disciplinas próprias dos conteúdos da Educação Básica e do Ensino Médio, foram priorizadas vagas para

¹¹¹ Para estudos posteriores essas funções estão delimitadas no art. 20 desse decreto. Cf. Decreto Nº 42.327/2010.

as diversas áreas ligadas ao ensino técnico-profissionalizante, o mesmo ocorrendo para as vagas de funcionários (conforme o ANEXO 13).

Também, no mesmo ano, a FAETEC passou, ainda, a patrocinar cursos livres de educação profissional, de cunho assistencialista, através do CCDC (Centros Comunitários de Defesa da Cidadania) e os CS (Centros Sociais)¹¹². Desde o seu início, a FAETEC se destinou, então, a gerenciar o ensino técnico-profissional no Estado do Rio de Janeiro, de diversas formas, abarcando, inclusive, a modalidade de Educação Especial, com a *Escola Estadual de Ensino Especial Favo de Mel*, localizada no Complexo de Quintino e a Educação Básica, como foi o caso do ISERJ (BIAR, 2002).

Essa expansão da Fundação e seu viés profissionalizante estiveram em consonância com as políticas implementadas no Governo de FHC, como a Criação do *Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia* (Lei N ° 9257/96-Quadro 4- ANEXO 4). Assim, sob o discurso da modernização da educação e de sua adequação à *nova ordem mundial* (LIMA, 2005), conforme já explicitado no capítulo 1, a Fundação passou a oferecer

(...) educação profissional gratuita, em diversos níveis de ensino, à população do Estado do Rio de Janeiro (...), [reunindo] Escolas Técnicas Estaduais; Unidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Industrial e Comercial; Institutos Superiores de Educação e Tecnologia, e Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante¹¹³.

Em outras palavras, a estrutura de ensino da FAETEC objetivou o preparo o aluno para o mercado de trabalho, com ênfase nas novas tecnologias, tendo

(...) a educação técnica como um pilar relevante na formação do indivíduo(...), [abarcando] cursos técnicos integrantes de distintas áreas, nas quais pode-se ressaltar as destinadas ao segmento de saúde, como Enfermagem e Patologia Clínica; Gestão, Administração e Contabilidade, e Comunicação, Propaganda e Marketing e Design Gráfico¹¹⁴.

Parafraseando LEHER (2004), posso afirmar que a expansão da FAETEC e do seu ensino profissionalizante é parte de um processo que visa o aprofundamento da exploração e da acumulação do capital, através do *fetiche* da criação de carreiras e empregos, da ampliação do mercado de trabalho e de uma *pretensa revolução científico-tecnológica*, baseados no discurso da inovação tecnológica e da inclusão social. Esse processo tem produzido, ao invés

¹¹² Integram, atualmente, a FAETEC-SECT-RJ o CCDC Acari; o CCDC Campos; o CCDC Cantagalo/Pavão/Pavãozinho; o CCDC Cesarão; o CCDC Cidade de Deus; o CCDC Duque de Caxias; o CCDC Jacarezinho; o CCDC Maré; o CCDC Magé; o CCDC Mineira; o CCDC Nilópolis; o CCDC Nova Aliança; o CCDC Nova Iguaçu, o CCDC Parada de Lucas/ Vigário Geral; o CCDC São Gonçalo; o CCDC Varginha e o CS Água Branca (RIO DE JANEIRO, 2002).

¹¹³ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/ FAETEC. **Estrutura da FAETEC**. Disponível em http://www.faetec.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3 . Acesso em 12 de fevereiro de 2009.

¹¹⁴ Ibid.

do discurso conclamado, o desemprego estrutural ou/e subempregos, contratos temporários e excedente de mão-de-obra.

Esses processos são próprios da condição dependente a que tem se submetido o Brasil e outros países da América Latina. Conforme explica FERNANDES (1975 a),

Penetrando-se além dessa superfície, descobre-se que os dinamismos da sociedade de classes produzem sua modernização constante e crescente, porém na direção de adaptá-la, cada vez com maior eficácia, aos requisitos de funcionamento, crescimento e desenvolvimento do capitalismo dependente. Elas articulam a configuração e as potencialidades de transformação da ordem social competitiva [ao modelo do Capitalismo Dependente], fazendo com que a sociedade de classes latino-americana se organize socialmente para promover a estabilidade e a mudança sociais “dentro da ordem”, isto é, em condições dinâmicas que favorecem e tornam necessária a conjugação de processos de estabilidade e mudanças sociais externos. (...) O que interessa, (...) é que o dimensionamento da expansão interna do capitalismo não foi determinado, exclusiva ou predominantemente, nem *a partir de fora* (...), nem *a partir de dentro* (...), mas por uma combinação de influências internas e externas, que calibrou (está calibrando) os dinamismos da sociedade de classes em função dos requisitos de padrões dependentes de desenvolvimento capitalista. (...). A evolução do capitalismo não conduz, nessas condições, da dependência à autonomização, mas ao crescente aperfeiçoamento das técnicas de desenvolvimento por associação dependente (...) de controle autoritário ou totalitário do poder e exploração cruel da massa de trabalhadores e de despossuídos. (Ibid, p.74-75)

Foi a partir dessa lógica de modernização por formas “ultraespoliativas de dominação econômica (interna e externa) e de exploração do trabalho” (Idem, 1975 a, p.75) que a FAETEC/SECT-RJ assumiu, também, outras escolas técnicas da SEEDUC-RJ para a Fundação, transferindo-as para a SECT-RJ, assim como criou outras escolas técnico-profissionalizantes (RIO de JANEIRO, 2002) no período de 1998 (último ano do mandato de Marcelo Alencar-PSDB) a 2002 (mandato de Anthony Garotinho, de 1999 a 2002, na coligação do PDT, do PT, do PSB e do PC do B). Dentre elas, destaco: ETE Adolpho Bloch (Decreto N° 24205/98- Quadro 4- ANEXO 4), localizada no bairro de São Cristóvão; ETE de Santa Cruz (Decreto N° 24663/98- Quadro 4- ANEXO 4); ETE Engenheiro Silva Freire, no bairro de Engenho de Dentro) (Decreto N° 24732/1998-Quadro 4- ANEXO 4); ETE Escola Agrotécnica Antônio Sarlo (Decreto N° 25233/99 e o Decreto N° 25987/2000- Quadro 4- ANEXO 4), localizada no município de Campos dos Goytacazes-RJ; ETE Transporte Engenheiro Silva Freire; ETE de Santo Antônio de Pádua, de Três Rios e de Volta Redonda; no município do Rio do Janeiro.

Os quatro últimos ETE não foram encontrados, no material de pesquisa coletado, os anos de sua criação. A única referência é o documento intitulado *Contribuições do Fórum Pedagógico à Construção do Projeto Político Pedagógico da Rede FAETEC de Ensino* (RIO DE JANEIRO, 2002) no qual é afirmado como Decretos da criação do ETE Transporte Engenheiro Silva Freire os de N° 31563; N° 24515; e N° 24666, sem data. Quanto aos ETE de

Santo Antônio de Pádua, de Três Rios e de Volta Redonda, o mesmo documento afirma que no ano de 2002 essas instituições estavam em processo de criação. Busquei em outros documentos da FAETEC e em sítios de busca virtual da própria Fundação e outros do Governo do Estado do Rio de Janeiro, entretanto, não encontrei os decretos de criação, o mesmo ocorrendo com as datas dos decretos referentes ao ETE Transporte Engenheiro Silva Freire.

É importante destacar, ainda, que a absorção de *Escolas Técnicas Estaduais* (ETEs), ligadas à SEEDUC/RJ pela FAETEC, vinculada à SECT-RJ, ao invés de “otimizar e agilizar o ensino profissionalizante no Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.), como era suposto pelos documentos do Governo, fez com que passasse a existir uma dualidade de redes distintas (a da FAETEC e a da SEEDUC/RJ), voltadas para a mesma modalidade de ensino: educação profissional técnica (RIO DE JANEIRO, 2007).

De acordo, ainda, com *A Tese Guia* elaborada, em 2007, nos fóruns regionais (da SEEDUC-RJ e da SECT-RJ) e no II COED¹¹⁵, para a construção do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro-PEE/RJ (RIO DE JANEIRO, 2007), ratificada na versão final do PEE-RJ, que encontra-se para aprovação na ALERJ, desde setembro de 2009 (VALLE et al, 2010), a SEEDUC/RJ, principalmente nos municípios do interior do Estado passou a enfrentar dificuldades no financiamento e manutenção dos cursos técnicos (Idem, 2002; 2007), tais como:

inexistência de recursos para modernização dos estabelecimentos; inexistência de concursos públicos para atender à necessidade da rede; oferta insuficiente de formação de professores para as diversas áreas da Educação Profissional; desarticulação entre a pesquisa da demanda regional e a oferta dos cursos de Educação Profissional de nível técnico; carência de parcerias empresas e escolas e, ainda, interação entre as escolas e universidades; despreparo dos alunos que ingressam na Educação Profissional, com relação aos conhecimentos básicos. (RIO DE JANEIRO, 2007, p.163)

Também, PAIVA (2003) salientou que, com essa dualidade entre SEEDUC-RJ e SECT-RJ, o Governo passou a valorizar mais algumas escolas, que, por ficarem vinculadas à FAETEC/SECT-RJ, passaram não somente a ter tratamento privilegiado e boa soma de recursos, como também a inflacionar a procura por essas escolas pelos alunos da classe trabalhadora, causando um falseamento de que a sensação de qualidade estava na FAETEC e o seu oposto estava na SEEDUC-RJ. Vimos, então,

(...) a criação de um verdadeiro mercado educacional, com a competição entre as duas Secretarias [do Governo do Estado do Rio de Janeiro]. Assim, o Estado do Rio

¹¹⁵ RIO DE JANEIRO. SEEDUC-RJ. RESOLUÇÃO Nº 3682 de 23 de outubro de 2007, que dispôs sobre o 2º Congresso Estadual de Educação (II COED). Niterói, realizado no Estádio Caio Martins, no período de 21 a 23 de novembro de 2007. Ainda sob a gestão do Secretário Maculan.

passou a ter duas gestões a conduzir seu sistema educacional: uma na FAETEC e outra na SEEDUC. (PAIVA, 2003, p.171)

Foi no mandato de Anthony Garotinho que foram instituídos *Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante* (CETEPs) pelo Decreto N° 28059/2000 (Quadro 4- ANEXO 4). Com isso, os CEIs passaram a serem denominados CETEPs, tornando-se sinônimos. Como os CEIs, os CETEPs foram alicerçados no trinômio: “escolaridade, trabalho e ludicidade, visando o desenvolvimento integral do aluno, a formação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho” (RIO DE JANEIRO, 2002, p.22). De acordo com o discurso dos documentos do Governo do Estado do Rio de Janeiro, Os CETEPs tiveram, ainda, por objetivo a otimização de recursos financeiros, materiais e humanos, com o agrupamento de diversas ETEs e seu cursos nesses Centros, com a finalidade da expansão de vagas do ensino profissionalizante a nível médio. (Idem, 2002)

Um exemplo desse processo foi a criação do *Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante* - CETEP/CAMPOS pelo Decreto N° 28646/2001 (Quadro 4- ANEXO 4) formado pela junção das E.T.E. João Barcelos Martins e da E.T. Agrícola Antônio Sarlo, passando a funcionar nas dependências da última, sob o comando da FAETEC.

O discurso proferido, no dia 11 de fevereiro de 2009, na ALERJ, pelo Deputado Estadual Marco Figueiredo (PSC), no momento em que faz uma avaliação da atuação de Anthony Garotinho, ressaltando as iniciativas realizadas na Baixada Fluminense, em particular em Imbariê, no município de Duque de Caxias-RJ, elucida o contexto de criação dos CETEPs:

Ele [o Governador Anthony Garotinho] ia inaugurar as obras e, ouvindo a população, ouvindo esse humilde parlamentar sobre outras necessidades, muito mais ia fazendo. Lá também implantou a maior escola profissionalizante da Baixada Fluminense, o Cetep de Imbariê, que nesses quase dez anos de funcionamento, já deu oportunidade a quase 200 mil alunos de exercerem uma profissão. Agora, nesse novo ciclo letivo, são mais seis mil alunos. Naquele mesmo bairro, (...) onde o saudoso Leonel Brizola oficializou a ocupação do povo humilde e trabalhador na Vila Getúlio Cabral, bairro que hoje tem mais de três mil residências, onde o ex-Governador Garotinho implantou a escola profissionalizante.

O ex-Governador Garotinho ao inaugurar, (...) [as obras, levava] o benefício da arrecadação a ser investido na qualidade de vida da população humilde e trabalhadora do Estado do Rio de Janeiro, principalmente da Baixada Fluminense¹¹⁶.

Baseada na conceituação de BAKHTIN (1993), de situação social como forma organizadora da enunciação, de auditório social como “a presença dos participantes da situação”¹¹⁷ (Ibid, p.263) e de “orientação social como a dependência *do* peso sócio-

¹¹⁶ Cf. GAROTINHO, Anthony. **Discurso do Deputado Estadual Marco Figueiredo (PSC)**, retirado do Diário Oficial, de 11/02/2009. Disponível em <http://www.blogdogarotinho.com.br/lartigo.aspx?id=2986>. Acesso de 10 de agosto de 2009.

¹¹⁷ Tradução do espanhol.

hierárquico do auditório”¹¹⁸ (Ibid, p.263), ao analisar o discurso do Parlamentar, como gênero *discurso político*, observei a mesma *forma* de enunciado como expressão material de outros discursos dessa natureza: a utilização de exclamações mentais, que visam o convencimento e a persuasão. O Deputado Estadual Marco Figueiredo (PSC) qualifica o Governo de Garotinho como “um governador presente, atuante, um governador que não perdia tempo, trabalhava realmente...”¹¹⁹ Assim usa diversos adjetivos para a caracterização dos parlamentares e ex-governadores citados em seu discurso. Além de caracterizar, também por adjetivações, a população do Estado do Rio de Janeiro, “principalmente da Baixada Fluminense”¹²⁰ como: “humilde e trabalhadora”¹²¹.

Desse modo, posso afirmar que o Deputado Estadual Marco Figueiredo (PSC) falou do lugar sócio-hierárquico de aliado do ex-Governador, desde a época de seu mandato como Governador, salientou, ainda, que o início do seu mandato parlamentar como deputado estadual no Rio de Janeiro foi *ao lado do* “ex-Governador Leonel Brizola”¹²² imputando, em seu discurso, *o sentimento de saudade*. Assim, depreendeu-se desse discurso, que tal enunciado visou convencer, por recursos discursivos de persuasão, seu auditório social- os eleitores do Estado do Rio de Janeiro - o valor das políticas públicas impostas pelo Governo de Anthony Garotinho, como a formação dos CETEPS enunciadas como acertadas e benéficas à “qualidade de vida da população humilde e trabalhadora do Estado do Rio de Janeiro, principalmente da Baixada Fluminense”.¹²³ Assim, esse discurso ratificou uma das principais funções que tem sido atribuída à FAETEC nas políticas públicas do Estado do Rio de Janeiro: a manutenção de uma contrarrevolução pelas burguesias locais, pelo discurso da empregabilidade, da cidadania e da melhoria das condições de vida, impostas pela exploração econômica, na condição do capitalismo dependente, sem alteração da ordem burguesa.

Além disso, essas políticas instituídas na FAETEC têm garantido relações patrimonialistas entre os governantes do Estado do Rio de Janeiro (Governador e bancadas da ALERJ) e frações da classe trabalhadora. Conforme explica FERNANDES (1975 a), a burguesia local não se considera capaz de montar o jogo, mas joga e realiza-se, por um método que torna “o processo mais ‘lucrativo’, ‘rápido’ e ‘seguro’” (Ibid, p. 54). Privilegia-se de vantagens que favorecem a exploração e a condição dependente. Essa burguesia “com

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ GAROTINHO, Anthony. **Discurso do Deputado Estadual Marco Figueiredo (PSC)**, retirado do Diário Oficial, de 11/02/2009. Disponível em <http://www.blogdogarotinho.com.br/lartigo.aspx?id=2986>. Acesso de 10 de agosto de 2009.

¹²⁰ Ibid.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem.

¹²³ Op. Cit.

horizontes intelectuais muito estreitos, delimita seus papéis aos níveis da estrutura da sociedade e da história, para ser o baluarte de uma ordem que consagra a dependência, o subdesenvolvimento e a iniquidade sistemática” (Ibidem, p.99). Baseados nesses pequenos privilégios é que sucessivos Governos do Estado do Rio de Janeiro têm sitiado essa Fundação e suas Unidades, de acordo com o domínio da frente partidária dominante no espaço geográfico do Estado do Rio de Janeiro.

Um exemplo enfático é o domínio que exerceu Anthony Garotinho, Rosinha Garotinho¹²⁴ e seus diferentes partidos de atuação (PT, PDT, PSB, PMDB, PR) no norte fluminense, demonstrando que a força política residia muito mais na imagem e no simbolismo produzido na mídia e muito menos no ideário desses partidos. Parafraseando FERNANDES (1975 a, p.108), tal padrão de hegemonia burguesa anima uma racionalidade capitalista extremamente conservadora, na qual prevalece a proteção da ordem, a prosperidade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político.

Desde então, a FAETEC tem adotado uma política de expansão da Rede, passando a assumir e criar novas escolas técnicas e profissionalizantes. Sua orientação para o ensino profissional foi expandida para outros níveis de ensino, atendendo a alunos da Educação Infantil (como a creche mantida pelo ISERJ, instituída pelo Decreto N° 14325/90-Quadro 4-ANEXO 4), do Ensino Fundamental (como o Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - CAP-ISERJ, instituído pelo Decreto N° 24.665/98- Quadro 4-ANEXO 4), Ensino Médio (principalmente, as escolas técnicas) e Superior (com a criação dos Institutos Superiores).

No momento de escrita dessa tese, a Fundação possui um total de cento e vinte e cinco (125) unidades, entre CETEPs (Centros de Educação Tecnológica e Profissionalizante), ETES (Escolas Técnicas Estaduais), CVTs (Centros Vocacionais Tecnológicos)¹²⁵, Escolas de Ensino Fundamental, de Educação Infantil, Institutos Superiores, dentre outras (conforme o

¹²⁴ O nome da Governadora era Rosângela Barros Assed Matheus de Oliveira, entretanto, durante a campanha para as eleições usou o nome Rosinha Garotinho, para ter sua imagem associada à do marido, que na época possuía mais de 80% de aprovação popular. Garotinho era o apelido que seu marido usava e que consequentemente ela utilizou, não sendo um sobrenome.

¹²⁵ Conforme CABRAL, Sérgio. **Sérgio Cabral**. Sítio virtual do Governador do Estado do Rio de Janeiro. <http://sergiocabral.com.br/conquistas-educacao>. Acesso em 10 de março de 2009, o objetivo dos Centros Vocacionais Tecnológicos (CVTs), criados no Governo de Sérgio Cabral (mandato a partir de 2007), foi o de “*capacitar jovens e adultos para o mercado de trabalho*. A qualificação profissional é focada de acordo com o mercado da região. Ou seja, os cursos oferecidos por cada unidade variam de acordo com a demanda das empresas locais. (...) Ao todo, 12 municípios que já possuem os CVTs no estado do Rio de Janeiro. **A meta do governador Sérgio Cabral é formar até 3 mil alunos por ano para evitar que as empresas sejam obrigadas a trazer mão de obra de fora do estado [grifo meu].**”

ANEXO 7). No nível técnico, pós-médio e cursos livres são oferecidos cursos nas áreas de agropecuária, artes, comunicação, construção civil, desenvolvimento social e lazer, design, esportes, gestão, informática, imagem pessoal, indústria, saúde, telecomunicações, transportes, turismo e hospitalidade (Conforme o ANEXO 7). Quanto aos Institutos Superiores (ISEs e ISTs), estes têm oferecido Formação Pedagógica, Curso Normal Superior, Pedagogia, Curso de Tecnólogos em Análise de Sistemas e Pós-Graduação.

Todavia, essa expansão da FAETEC tem produzido uma intensificação das relações patrimonialistas e dos problemas até aqui descritos. No discurso proferido na Comissão de Educação na ALERJ, em abril de 2007, o atual Secretário de Ciência e Tecnologia Alexandre Cardoso realizou a seguinte avaliação de gestões anteriores da FAETEC:

(...) Quando você acessava a tela da FAETEC, havia lá 410.000 alunos matriculados em ensino técnico. Aquilo não era verdade, porque ali constava, quando você abria as matrículas, havia dança de salão, Kick Boxing, marcha assistida, dança do ventre. (...) Não que essas ações não sejam importantes dentro da comunidade. Mas, efetivamente, é uma distorção da verdade, falar que isso é curso técnico. Não é curso técnico dança do ventre, marcha assistida. E, quando nós abrimos esses números, para nossa surpresa, quando você analisava os alunos matriculados nas escolas técnicas, chegava em torno de 40.000. (...) A FAETEC tinha um site que falava que tinha 410 mil alunos; e nesses alunos estava incluído como ensino técnico: dança de salão, dança do ventre, marcha assistida.

(...) A questão da FAETEC. A FAETEC foi colocada como instrumento de ação político-eleitoral. Esse é um fato que tem que ser colocado de forma transparente. Grande parte dos Ceteps foi para atender necessidades político-eleitorais. E os Ceteps, que tinham como base curso de inglês, castelhano e informática, 90% dos cursos dados na área da tecnologia da informação, a pessoa recebia o curso, mas saía sem saber passar um e-mail porque não tinha internet de banda-larga. Na verdade, saía como datilógrafo de luxo. (...) Agora, não é fácil você tentar analisar a questão, primeiro da definição do que é ensino profissionalizante, do que é ensino técnico, que são cursos vivos. Essa questão tem que ser mais aprofundada.

(...) Então, basicamente é isso. Eu estou aqui com 100 dias de desafio. Nós implantamos a FAETEC Digital, que são modelos em que os serviços são colocados à disposição da população. Nós estamos aí num processo de recuperação das escolas fisicamente, abrindo um processo de licitação da ordem de 10 milhões. As pessoas da FAETEC sabiam aqui, algumas escolas não forneciam comida para os alunos há mais de um ano; os alunos tinham direito a dois lanchinhos e a FAETEC comprava 85 mil lanchinhos por dia. A partir, parece, de 1 de março, todas as escolas estão oferecendo almoço, algumas delas almoço e janta. (Ata da 8ª Audiência Pública da Comissão de Educação da ALERJ, em 25/04/2007. RIO DE JANEIRO, 2007, s.p.)

Apesar dessa enunciação se constituir no gênero *discurso político* e, por isso, possuir características próprias dessa forma de enunciar, como o convencimento e a persuasão, a análise desse discurso é importante, pois

(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p.113)

Assim, como por um lado o discurso de Alexandre Cardoso está dirigido e orientado para o convencimento dos seus eleitores, através da crítica a outras gestões e à oposição; por outro lado, como produção ideológica, precisa da materialidade. Como forma de *acabamento*, desse discurso registrado em ata como um discurso oficial, essa enunciação se apóia, então, em dados da realidade. É baseada nesses pressupostos que utilizei-me do discurso de Alexandre Cardoso como descrição da realidade da FAETEC a partir de sua expansão. Esse discurso foi, também, ratificado nas observações empreendidas durante cinco anos de pesquisa.

Quanto aos Institutos Superiores da Rede FAETEC, os *Institutos Superiores de Educação* (ISEs) e *Institutos Superiores Tecnológicos* (ISTs) foram criados, no período de 1998 a 2005, todos, através de decretos acordados em gabinetes governamentais, durante os Governos de Marcelo Alencar (1995-1999), de Anthony Garotinho (1999-2002) e de Rosinha Garotinho (2003-2007). Como essa pesquisa tem por objeto de pesquisa o ISERJ, meu recorte nessa pesquisa me fez abordar somente o processo de criação dos ISEs, que passo a descrever a seguir.

2.1.1 - A criação dos Institutos Superiores de Educação da FAETEC

Nos Governos de Marcello Alencar e de Anthony Garotinho, foram desencadeados três projetos distintos que materializavam a ideia da criação dos ISEs, vinculados à FAETEC-SECT-RJ: A) o projeto coordenado pela Professora Nilda Teves que ocupou o cargo de Presidente da FAETEC/SECT-RJ no ano de 1998 (último ano do mandato de Marcello Alencar e, em seguida, em 1999, passou a assumir a assessoria da SECT-RJ no Governo de Anthony Garotinho); B) o projeto coordenado pelo Professor Álvaro Chrispino, na época em que ocupou o cargo de Subsecretário Adjunto de Ensino da SEEDUC-RJ (de 14 de janeiro de 1997 a 07 de janeiro de 1998); C) e o projeto de interiorização dos ISE elaborado por uma comissão nomeada pela FAETEC/SET-RJ, denominado *Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores* no período de 2000/2001-época da formulação desse projeto- a 2005- ano de criação do Centro Universitário da Zona Oeste/UEZO (PAIVA, 2003; ARAÚJO, 2006; PAIVA e CARNEIRO, 2009). Como a formulação desses projetos se entrecruza com a história do ISERJ e de seus cursos superiores, nessa seção analiso a criação dos ISES da FAETEC, de maneira geral; para na seção posterior tratar, especificamente, do ISERJ, na qual também analiso o estudo realizado, pelos professores do Curso Normal Superior (CNS) do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) para a sua *implementação*, intitulado *Estudo sobre a Organização e*

Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação (RIO DE JANEIRO, 1999), que se constituiu em mais um projeto para um ISE da FAETEC.

Como o Conselho Estadual de Educação (CEE-RJ) ainda estava se adaptando às novas exigências instauradas pela LDB (Lei Nº 9394/96-Quadro 1- ANEXO 1), ainda não havia uma normatização explícita do CEE-RJ, quanto ao funcionamento dos Institutos Superiores, a FAETEC se utilizou, então, das únicas deliberações existentes do CEE-RJ (Nº 222/97 e Nº 228/98-Quadro 5- ANEXO 5) para fundamentar o seu projeto para os ISEs. O primeiro projeto da FAETEC/SECT-RJ para os ISEs ficou conhecido como *Projeto Nilda Teves* (Processo Nº E-03/100.284/98, transformado em Parecer CEE-RJ Nº 228/98-Quadro 5- ANEXO 5) e destinou-se à constituição do ISE RJ e de seu Curso Normal Superior (CNS). Isto porque, no Governo de Marcello Alencar, não havia interesse da constituição de uma Rede de Institutos Superiores.

Ao analisar o *Projeto Nilda Teves* (Parecer CEE-RJ Nº 228/98-Quadro 5- ANEXO 5), não encontrei qualquer alusão à implantação de outros Institutos Superiores. O ISE RJ seria a única instituição a ser transformada em ISE, tendo o Curso Normal Superior (CNS) funcionando nessa estrutura. PAIVA (2003) ratifica essa afirmação em sua pesquisa, por intermédio da entrevista realizada com a professora Nilda Teves. Nela, a professora informou que a intenção da FAETEC, naquele momento, era transformar o *Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)* em ISE. Esse privilégio a essa instituição ocorreu, devido à própria trajetória histórica do IERJ, vista como *modelo de formação docente* e sua transferência para a FAETEC/SECT-RJ (PAIVA, 2003; ARAÚJO, 2006).

Por sua vez, o *Projeto Álvaro Chrispino*, intermediado pela Secretaria Adjunta de Ensino (SEEDUC-RJ), previa no prazo de três anos a transformação, o IE Sarah Kubitschek, no bairro de Campo Grande e do C.E. Júlia Kubitschek, no Centro, em Institutos Superiores de Educação da SEEDUC-RJ. De acordo com o projeto, em seguida, seriam gradativamente transformados também em ISES do SEEDUC-RJ: o IE Professor Ismael Coutinho, em Niterói; o IE Rangel Pestana, em Nova Iguaçu; o IE Professor Aldo Muylaert, em Campos dos Goytacazes – RJ; o IE de Nova Friburgo, – RJ; o IE de Itaperuna – RJ; e o Instituto de Educação de Teresópolis – RJ (RIO DE JANEIRO, 1997, p.7).

Embora não tenha sido documentado, Chrispino afirmou, na entrevista realizada por PAIVA (2003), que o IERJ também faria parte do projeto elaborado. Todavia, com a transferência da instituição para a FAETEC, a SEEDUC-RJ necessitou rever suas intenções e eleger novas instituições para dar continuidade ao processo. Pelo modelo da SEEDUC-RJ as

unidades seriam interdependentes, porém ligadas a uma mesma filosofia, tendo uma mesma matriz pedagógica, unidas em torno de uma rede de ISEs, que teria a seguinte sigla: ISERJ (Instituto Superior de Educação no Estado do Rio de Janeiro). Assim, cada instituto da SEEDUC-RJ seria uma Unidade do ISERJ/SEEDUC-RJ. O projeto previa, que os ISEs seriam um *Núcleo de Educação Continuada*, tendo por objetivos esse Núcleo tornarem-se em:

um centro formador de professores de educação infantil e ensino básico (primeiras séries); um núcleo estratégico de formação de profissionais visado a execução de políticas educacionais nas áreas restritas de obrigação da esfera públicas, tais como: creches, pré-escolar, primeiras séries do Ensino Fundamental, tais como: creches, pré-escolar, primeiras séries do Ensino Fundamental (incluindo educação especial e educação de adultos); um núcleo de requalificação de professores não habilitados na forma da LDB, visando cumprir dispositivos legais que indicam a formação mínima destes profissionais, requerendo programas de atendimento aos municípios; um centro de excelência para a educação continuada de profissionais da educação por reunir corpo técnico apto a partilhar das mudanças conceituais da educação e suporte tecnológico para acompanhar tais mudanças; um ponto de disseminação de novos conhecimentos para os vários pontos do Estado do Rio de Janeiro. (RIO DE JANEIRO, 1997, p.6)

Era, ainda, intenção da SEEDUC-RJ de que, a partir do plano piloto a ser desenvolvido nas cinco instituições iniciais e em outras regiões como Campos dos Goytacazes, Resende, Angra dos Reis, Niterói e Três Rios (que possuíam institutos de educação de nível médio), em tempo oportuno, que todos os institutos de educação do estado fossem transformados em instituições de formação de professores em *nível pós-médio*. (RIO DE JANEIRO, 1997, p.7-8)

Concordo com PAIVA (2003) ao analisar que esse projeto em instituições centradas em um único controle previsto pelo SEEDUC-RJ, dadas as devidas ressalvas, muito se assemelhou com a estrutura da FAETEC que previu suas instituições sob o comando da Fundação. Esse projeto (da SEEDUC-RJ) também se assemelhou com o *Projeto de Interiorização dos ISEs/FAETEC* (RIO DE JANEIRO, 2000) que é descrito ainda nesse capítulo.

Conforme relata, ainda, PAIVA (2003), a partir da entrevista realizada com Álvaro Chrispino, as bancadas do PSDB (na época o partido do governo) e os partidos aliados indicaram para a Secretaria de Educação o nome do então deputado estadual Fernando Pinto, que montou sua equipe de trabalho. Um deles foi o professor Álvaro Chrispino, proveniente do CECIERJ (Centro de Ciências do Estado do Rio de Janeiro, que hoje constitui-se no CEDERJ - Centro de Educação à Distância do Estado do Rio de Janeiro), à época uma autarquia da SECT-RJ. O professor Álvaro Chrispino passou, então, a ocupar o cargo de Subsecretário de Ensino da Secretaria de Educação, passando também a ser Conselheiro do CEE-RJ.

De acordo com a entrevista de PAIVA (2003), a pedido de Álvaro Chrispino, Fernando Pinto reestruturou a SEEDUC-RJ, extinguindo a Subsecretaria de Ensino e criando a Subsecretaria Adjunta de Ensino, para focar na reconstrução das políticas educacionais da Secretaria, dando visibilidade e poder de mando para consecução das medidas governamentais que deveriam ser desencadeadas, de acordo com o momento político, tais como: a política do *Fundo de Desenvolvimento para o Ensino Fundamental e Valorização do Magistério* (FUNDEF), pois inexistiam dados para a sua implantação; o plano de carreira dos professores; e a necessidade de reestruturação do Curso Normal, do ensino médio, da educação profissional, da educação de jovens e adultos e da educação especial. A partir da LDB de 1996, havia, então, a necessidade de reestruturação dos cursos normais a nível médio, que ficou a cargo da SEEDUC-RJ e foi com esse intuito que proposto o *Projeto Chrispino*. Conforme o relato de Álvaro Chrispino na pesquisa de PAIVA (2003):

(...) tendo acompanhado as discussões da LDB e vendo, já no futuro, (...) a criação das redes municipais e estaduais; o conflito entre elas nos municípios fluminenses, nós começamos então a perceber que o modelo de formação de professores, precisava atender a uma necessidade estratégica, para chegar a atender o interesse público. (...) No outro artigo da LDB, se não me engano o 64, quando ele fala da formação de professores, ele vai dizer que você tem uma formação na universidade e no Instituto Superior de Educação, deixando clara ali uma posição de conflito, e que, a nosso ver, desde aquela época criaria confronto entre as duas instituições. E a vantagem da universidade, era seu poder, sua história e a sua capacidade de articulação. Quando a gente percebeu isso, que esse confronto era iminente e que as forças eram desiguais, eu tive a certeza absoluta que os Institutos Superiores de Educação, como estavam na lei não sairiam tão cedo. Mas que a tendência, que é uma tendência mundial é de que o ensino normal passasse a ser posterior ao médio. Então, na verdade nós começamos a identificar, como alternativa, tirar o ensino normal do nível médio e torná-lo a princípio um pós-médio. (Ibid. , p. 107)

Assim, por meio do *Projeto Chrispino*, a SEEDUC-RJ pretendia transformar paulatinamente todos os institutos e escolas de formação de professores de nível médio da Rede Estadual em ISES, com oferta imediata de curso de formação de professores. Tal pretensão chegou a ser comunicada por escrito, porém extraoficialmente, a algumas Escolas Normais, através de um anteprojeto. Esse documento, embora tenha circulado apenas oficiosamente nas escolas, foi suficiente para provocar uma enorme agitação na comunidade escolar, devido às mudanças que apontava, principalmente quanto à possibilidade de transformação das escolas normais (institutos, em sua maioria) em estabelecimentos de ensino superior (PAIVA, 2003; CARNEIRO e PAIVA 2004; PAIVA e CARNEIRO, 2009).

Esse projeto foi publicado sob a forma do Parecer CEE-RJ N° 430/97 (Quadro 5. ANEXO 5). Nele, os ISEs seriam criados para oferecer “cursos pós-médios, entendidos como capacitação em exercício ou treinamento em serviço, nos termos do artigo 87 da LDB N° 9394/96” (Ibid. Quadro 5- ANEXO 5) e ficariam ligados à própria SEEDUC-RJ. Esse projeto

elegeu como base teórica e ideológica, um documento da CEPAL/UNESCO, intitulado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade” (Ibidem. Quadro 5- ANEXO 5). Além disso, o projeto estava em consonância com o MEC, que em um de seus documentos, apontou essa formação como “uma forma de inserção ou a permanência no mercado de trabalho de grande parte dos egressos do ensino médio [que] têm como principal expectativa sua inserção ou a permanência no mercado de trabalho” (BRASIL, MEC/INEP,1999, s.p. apud Parecer CEE-RJ N° 430/97- Quadro 5. ANEXO 5).

O *Projeto Nilda Teves* foi a proposta implementada pela FAETEC (através do Processo N° E-03/100.284/98, que originou o Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5 (ANEXO 5) e o Decreto N° 24338/98-Quadro 4. ANEXO 4). Foi sepultado, então, o sonho da SEEDUC-RJ, acalentado, através do *Projeto Chrispino*, de controlar os ISE/CNS no Rio de Janeiro. Com isso, o Parecer CEE-RJ N° 430/97 (Quadro 5- ANEXO 5), que aprovou o projeto da Subsecretaria Adjunta de Ensino da SEEDUC-RJ para a criação do *Instituto Superior de Educação no Estado do Rio de Janeiro* foi esquecido. Embora, tenha sido publicado no Diário Oficial do Estado de 05/12/1997, não foi realizado nem mesmo a revogação desse parecer.

Todavia, a vitória do *Projeto Nilda Teves* não representou um avanço nas lutas dos professores e de suas organizações sindicais no Estado do Rio de Janeiro. Ao contrário, com a criação dos ISEs e ISTs da FAETEC/SECT-RJ no Rio de Janeiro foi negado, mais uma vez, à educação o estatuto epistemológico de ciência, conforme já descrito ainda nesse capítulo, a Fundação que sempre esteve ligada ao cuidado e assistencialismo; no momento de sua criação passou a se aliar a uma outra ideia: a da inovação tecnológica ou ciência aplicada.

A partir de 2000, a FAETEC, no início do governo de Anthony Garotinho, elaborou um novo projeto de interiorização dos ISE/CNS no Estado do Rio de Janeiro. Com esta finalidade, contratou uma consultoria privada para preparar um projeto de concepção e implantação dos ISEs no interior do estado, buscando conectá-los com o projeto *desenvolvimentista* do governo Garotinho para o interior fluminense, além da promissora estratégia de aliança política com as prefeituras municipais. (PAIVA, 2003; CARNEIRO e PAIVA 2004; PAIVA e CARNEIRO, 2009)

A proposta apresentada pela FAETEC foi o *Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores* (RIO DE JANEIRO, 2001), elaborado por um grupo de consultores contratado pela FAETEC. Conforme informa o documento foram consultoras do Projeto as professoras Maria Lucia Kohn e Diomar Schoenau, sob assessoria do *Instituto de*

Organização Racional do Trabalho do Rio de Janeiro/IDORT-RJ. Ao acessar o sítio virtual¹²⁶ dessa instituição, encontrei as seguintes informações:

[é uma instituição] de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação, reconhecida de utilidade pública pela Lei 2284/GB, de 29/11/73. (...) [Possui um] caráter científico, educativo e cultural, que tem por finalidade o estudo, a pesquisa e a solução de problemas ligada à racionalização da administração pública e privada, em todos os seus níveis e aspectos, no quadro do desenvolvimento administrativo, econômico, ambiental e social do país. (...) O IDORT-RJ vem consolidando sua vocação de apoio ao Setor Público, atuando como mediador entre a iniciativa privada e o governo, suprindo o país de tecnologia e capacitação profissional em áreas estratégicas para o desenvolvimento nacional¹²⁷.

De acordo, ainda, com o sítio virtual do IDORT-RJ, no período de 2000 a 2003, as relações entre o *Instituto de Organização Racional do Trabalho* e a FAETEC foram de assessoramento global, nos Campos Educacional, Técnico, Administrativo e de Suporte Operacional. Já, no ano de 2004, seu trabalho foi de apoio, visando o Desenvolvimento e a Consolidação de Projetos ligados à Tecnologia da Informação, no âmbito da Rede Escolar.¹²⁸

Esse assessoramento do IDORT-RJ pode ser resumidos em dois projetos, de cunho autoritário, que não foram discutidos pela comunidade acadêmica e escolar, sendo, portanto, construídos em gabinetes de uma instituição *estranha* ao ensino público e à autonomia universitária. São eles: o “Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores” (RIO DE JANEIRO, 2001) e o “Projeto de Regimento Interno dos ISEs da FAETEC” (RIO DE JANEIRO, 2000), que originou o Regimento Interno dos ISEs, datado de 2004, que desconsiderou as discussões e reflexões que ocorriam nos ISEs da FAETEC, como o ISERJ.

O objetivo desses projetos era a criação de um ESQUEMA DE REDE de vinte e cinco (25) Institutos Superiores de Educação e quarenta e quatro (44) Cursos Normais Superiores, que pretendia “renovar o processo de preparação dos profissionais do magistério e contribuir para diminuição das desigualdades econômicas regionais” (RIO DE JANEIRO, 2001, p. 3-4). É importante destacar que as universidades públicas estaduais, sobretudo a UERJ, foram alijadas desse processo. Conforme advogam PAIVA e CARNEIRO (2009), com a interiorização dos ISEs, a FAETEC buscou expandir-se e fortalecer-se como referência no ensino superior público no Estado do Rio de Janeiro e converter-se, no futuro, em um Centro Universitário Estadual, como o modelo da UEZO, ampliando, assim, a sua esfera de ação.

¹²⁶ INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO DO RIO DE JANEIRO. IDORT-RJ. **Quem somos**. Disponível em http://www.idortj.org.br/menu_principal.htm. Acesso em 21 de maio de 2011.

¹²⁷ Ibid. Acesso em 21 de maio de 2011.

¹²⁸ INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO DO RIO DE JANEIRO. IDORT-RJ. **Projetos e Clientes no âmbito estadual**. http://www.idortj.org.br/amb_estadual.htm. Acesso em 21 de maio de 2011.

Além disso, o governo estadual poderia potencializar a utilização política da FAETEC, atendendo, de forma mais ágil e negociada com as autoridades municipais, a forte demanda reprimida por ensino superior no interior do estado. Afinal, pelo seu caráter fundacional, a FAETEC poderia decidir com mais agilidade, devido a sua carência de formação de Conselhos e o não respeito ao seu Estatuto, sobre oferta de cursos no interior do estado, ao passo que nas universidades públicas, tais processos decisórios precisavam ser submetidos à instâncias com relativa autonomia, como os órgãos colegiados e conselhos constituídos, frente aos propósitos do Governo. Desse modo, para o governo estadual, a FAETEC representava descentralização e modernização, enquanto que as universidades públicas eram vistas como arcaicas.

Essa proposta de implantação dos ISES oriunda da SECT-RJ e da FAETEC teve como meta que “os Institutos Superiores de Educação se constituiriam em pólos que orientariam os Cursos Normais Superiores sediados em outros municípios” (RIO DE JANEIRO, 2000, p.2-3). Posteriormente, estiveram previstos cursos de complementação pedagógica e de pós-graduação. Foram criados, então, os seguintes ISEs: no Governo Garotinho, em 2001, no norte fluminense, o ISE de Santo Antônio de Pádua (através do processo Administrativo Nº E-03/100.236/2002, criado pelo Decreto Nº 28420/2001-Quadro 4- ANEXO 4); o ISE de Itaperuna (através do processo Administrativo Nº E-03/100.237/2002 e criado pelo Decreto Nº 28739/2001-Quadro 4- ANEXO 4); o Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert- ISEPAM (através do processo Administrativo Nº E-03/100.353/2002 e criado pelo Decreto Nº 28947/2001- Quadro 4- ANEXO 4), em Campos dos Goytacazes; ISE de Bom Jesus do Itabapoana (através do processo Administrativo Nº E-03/100.238/2002 e criado pelo Decreto Nº 30302/2001-Quadro 4- ANEXO 4); e no centro-sul do Rio de Janeiro, o ISE de Três Rios (através do processo Administrativo Nº E-03/100.235/2002 e criado pelo Decreto Nº 30303/2001- Quadro 4- ANEXO 4). Esses ISES foram credenciados pelo Parecer CEE-RJ Nº 212/2003 (Quadro 5 -ANEXO 5) para oferecerem o Curso Normal Superior (CNS). Já, no Governo de Rosinha Garotinho, foi criado, no município do Rio de Janeiro, o ISE da Zona Oeste (Decretos Nº 37100/2005 e Nº 38533/2006-Quadro 4- ANEXO 4).

A implementação desses ISES foi realizada de forma precária e desorganizada. O ISE de Santo Antônio de Pádua iniciou as suas atividades em maio de 2001, com três turnos: manhã, tarde e noite. Seu funcionamento, desde a sua criação até o momento, ocorre no Parque de Exposição Governador Chagas Freitas, em um prédio de dois pavimentos construído para feiras e exposições, sob a forma de um galpão, construído a beira da Rodovia

RJ 186¹²⁹. No mesmo parque de instalação desse ISE, funciona, ainda, um CETEP, com curso de Técnico em Informática; uma agência da EMATER; um escritório de irrigação e drenagem; um palco para show; uma fábrica de manilha e uma marcenaria, todas da Prefeitura; um Centro de Idiomas; e, um galpão maior com 100 baias, para um campo de provas para auto-escola de microônibus e moto, ainda são realizadas exposições e eventos de equinos premiados na região (RIO DE JANEIRO, 2003; 2004). Por sua vez, o ISE de Itaperuna foi instalado em dois turnos, (manhã e noite), em um prédio da Escola Municipal Nossa Senhora das Graças¹³⁰.

Quanto ao Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), instalado no município de Campos dos Goytacazes, esse ISE sofreu processo semelhante ao ISERJ. Por intermédio do Decreto Nº 28947/2001 (Quadro 4- ANEXO 4), o antigo *Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert* (IEPAM) foi transformado em *Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert* (ISEPAM), transferindo essa instituição, da SEEDUC-RJ para a FAETEC/SECT-RJ. Assim, os servidores estaduais ali lotados, até a data da transferência, ou seja, os do antigo IEPAM, apesar de permanecerem no quadro de pessoal da SEEDUC-RJ, ficaram à disposição da FAETEC. Os professores do antigo normal médio passaram a atuar, sem concurso público para o ensino superior, em desvio de função. Foram também transferidos, os bens móveis e imóveis do antigo instituto para o ISEPAM¹³¹. Já, o ISE de Bom Jesus do Itabapoana iniciou as suas atividades em 2002 e, até o momento, ocupa as instalações de uma escola municipal¹³².

Quanto ao ISE de Três Rios, essa instituição iniciou seu funcionamento nas instalações do CETEP Três Rios, mas logo depois, em 2003, passou a funcionar no Colégio Estadual Walter Franklin. Atualmente, funciona em um anexo desse colégio, denominado: *Anexo Leonel Brizola*¹³³. É importante destacar que as instalações desse ISE são divididas com as turmas de Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, do CEDERJ

¹²⁹ Cf. RIO DE JANEIRO (2003; 2004).

¹³⁰ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC/DESUP. **Regimento Interno do ISE de Itaperuna**. Itaperuna, 2008. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br>; Blog do ISE Itaperuna. <http://blogisei.blogspot.com>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

¹³¹ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC/DESUP. **Regimento Interno do ISE Professor Aldo Muylaert**. Campos, 2008. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br>. Acesso em 22 de janeiro de 2011. _____ . SECT/FAETEC/DESUP. **Relatório das Condições Estruturais e Organizacionais do Curso Normal Superior do ISE Professor Aldo Muylaert**. CAMPOS, 2002. (mimeo)

¹³² Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC/DESUP. **ISE de Bom Jesus do Itabapoana**. Blog do ISE de Bom Jesus do Itabapoana. <http://isebj.blogspot.com>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

¹³³ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC/DESUP. **ISE de Três Rios**. Disponível em <http://www.faecet.rj.gov.br/isetresrios>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

com tutorias de ensino a distância, com a Universidade Rural, a UNICARIOCA e a Universidade Castelo Branco. (TORRES, 2007)

O ISE da Zona Oeste, situado no bairro de Campo Grande, no município do Rio de Janeiro, iniciou suas atividades no *Instituto de Educação Sara Kubitscheck* (IESK), nos turnos da manhã e noite. Ao iniciar suas atividades no final março de 2006, passou a integrar a estrutura da Universidade da Zona Oeste (UEZO), conforme o Decreto Nº 41.277/2008 (Quadro 4- ANEXO 4). Em 2009, pela Lei Nº 5380/ 2009 (Quadro 4- ANEXO 4) a UEZO, desvinculou-se da FAETEC, constituindo-se *em fundação de direito público, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia*. Os cursos da UEZO, assim como dos ISEs e ISTs da Rede FAETEC, são de curta duração (de três anos, no máximo) e buscam atender às expectativas de empregabilidade da região (como a instalação do Pólo Gás-Químico, em Duque de Caxias; do Pólo Siderúrgico, em Itaguaí; o incremento das atividades do Porto de Sepetiba e em Itaguaí; da indústria naval, em Angra do Reis, Niterói e São Gonçalo; e do Pólo Químico-Farmacêutico, em Jacarepaguá). São eles: Normal Superior, atual Pedagogia; Tecnologia de Produção em Siderurgia; Tecnologia em Polímeros; Tecnologia em Gestão da Construção Naval e Offshore; Tecnologia em Produção de Fármacos; Biotecnologia; e Tecnologia em Sistemas de Informação¹³⁴.

Assim, no prédio em que iniciou o ISE da Zona Oeste e funciona a UEZO, em concomitância, permanece, também, o curso de formação de professores na modalidade normal médio e uma escola de Ensino Fundamental¹³⁵. É importante afirmar que a UEZO e o ISERJ estão vinculados à mesma secretaria (SECT-RJ) que mantém duas universidades públicas estaduais, com projeção nacional, com cursos de formação de professores nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de educação infantil, semelhantes à UEZO e ao ISERJ: a UERJ e a UENF. Essa concomitância de cursos e instituições contrariou a legislação estadual, que

(...) considera de interesse público, os serviços que atendam a mais de um município, assim como os que, restritos ao território de um deles, sejam de algum modo dependentes, concorrentes, confluentes ou integrados de funções públicas, bem como os serviços supramunicipais (RIO DE JANEIRO, 1997; 1998. Lei Complementar Nº 87/97 e 89/98).

¹³⁴ Cf. JORNAL O DIA ONLINE. Disponível em http://odia.terra.com.br/informe/governadorio/educacao/educacao_tecnica.asp. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

¹³⁵ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC/DESUP. **Instituto de Educação Sara Kubitscheck**. Blog do Instituto de Educação Sara Kubitscheck. Disponível em <http://iesarahkubitschek.blogspot.com/2007/12/origem-e-localizacao.html>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

A meu ver, essa sobreposição de cursos e instituições está relacionada à política de expansão do ensino profissionalizante, principalmente no interior do Estado do Rio de Janeiro, de cunho *eleitoreiro* e assistencialista desses Governos.

Como forma de aprofundamento dessas relações capitalistas, conforme explica ARAÚJO (2006), a partir da posse do governador Anthony Garotinho em 1999, a SECT-RJ estabeleceu uma política voltada para o desenvolvimento da ciência e a tecnologia, como atividades principais para o crescimento econômico e social, tendo como uma das principais ações a expansão da oferta de cursos superiores no interior do Estado. Para isso, foram realizados investimentos na *Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro* (FAPERJ), dedicada ao incremento da pesquisa, na criação do primeiro Centro de Ensino à Distância (CEDERJ)¹³⁶, na Universidade do Norte Fluminense (UENF), e na expansão da FAETEC que, planejou constituir uma Rede de Institutos Superiores de Educação. Segundo a autora, o objetivo era implantar institutos de pesquisa e universidades, expandindo-se a educação profissional em nível superior.

Apesar do discurso de otimização de recursos e de modernização, pela formação de mão-de-obra para novos postos de trabalho, desde o seu início, os ISEs da FAETEC-SECT-RJ apresentaram inúmeros problemas, como os descritos nos relatórios das Comissões Verificadoras, instituídas pela SECT-RJ, visando o reconhecimento dos cursos superiores dessas instituições (RIO DE JANEIRO, 2002; 2003). Segundo o relatório da Comissão Verificadora da SECT-RJ que objetivou “relatar as condições comuns de funcionamento dos (...) ISEs constitutivos do Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores” (RIO DE JANEIRO, 2002, p.1), os ISEs foram implantados, apresentando três problemas na estrutura administrativa-pedagógica: A) não foi delimitado nenhum projeto pedagógico; B) não se encontrava operacionalizada a estrutura administrativa, tal como era proposto no Projeto os ISEs da FAETEC; C) nenhuma diretriz curricular se encontrava organizada nos ISEs. (RIO DE JANEIRO, 2002). O mesmo ocorrendo no relatório de 2003, que descreveu a inexistência de condições mínimas para a instauração do ensino superior, a falta de diretrizes teórico-práticas e de condições básicas para a implantação dos cursos (como corpo docente concursado e com titulação necessária; adaptações inadequadas de espaços

¹³⁶ O CEDERJ, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação, foi criado em 1999, através de um consórcio entre as universidades públicas localizadas no Estado do Rio de Janeiro (UERJ, UENF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO E UFF). Entre seus objetivos constam interiorizar o ensino superior; propiciar a formação continuada de professores, em especial, do ensino médio e aumentar o número de vagas em cursos de graduação e pós-graduação no estado.

físicos, falta de mobiliários e equipamentos necessários para a instalação dos cursos) (RIO DE JANEIRO, 2003).

Quanto ao ISERJ, os Pareceres do CEE-RJ (como o de N° 544/2002 e o de N° 258/1998- Quadro 5- ANEXO 5) registraram também os mesmos problemas de infraestrutura dos outros ISEs (inexistência de condições para instalação de pesquisa, de Plano de Cargos e Salários, específico voltado para o ensino superior) e do seu Curso Normal Superior (como a sobreposição de disciplinas no currículo do curso), além da regularização do seu corpo docente.

Essa falta de condições estruturais para a instauração dos ISES, intensificada, no interior fluminense pode ser compreendida a partir da condição dependente. De acordo com FERNANDES (1975 a) as dinâmicas instauradas no capitalismo dependente não se organizam para promover o funcionamento, o crescimento e o desenvolvimento autônomo da economia, da sociedade e da cultura, mas o seu contrário: o funcionamento, o crescimento e o desenvolvimento dependente. Foi nesse contexto de dependência cultural e econômica que, ainda, foi formulada uma segunda versão dessa *Proposta de Implantação da Rede de Institutos Superiores de Educação* do Interior Fluminense e encaminhada ao CEE-RJ em 2002.

O novo projeto realizou acertos referentes à carga horária e à integralização do curso para três anos. O projeto da Rede de ISEs sofreu exigências por parte do CEE/RJ, que desmembrou o processo, e exigiu a apresentação de projetos específicos para cada ISE, como condição para o seu credenciamento. Assim, não foi possível, à FAETEC constituir uma Rede Integrada de ISEs. Do total previsto, de 25 Institutos e 44 Cursos Normais Superiores foram implantados, somente, 6 unidades até o momento.

Com a instituição dos ISEs foi, então, iniciada a expansão do ensino profissionalizante na FAETEC no ensino superior, em consonância, inicialmente, com a política do Governo FHC com a diversificação das formas de IES e de seus financiamentos, sua proposta de expansão ensino superior em instituições não-universitárias e com o PNE (Lei N° 10172/2001- Quadro 4- ANEXO 4). Essa proposta foi ratificada, nos anos posteriores, no Governo de Anthony Garotinho com a criação dos ISEs no interior do estado do Rio de Janeiro. A docilidade dessas políticas e a subserviência desses governos foi ratificada pela instauração dos ISEs de forma precária e desorganizada, visado, apenas, uma resposta à exigência de controle imposta pelos “de fora” (FERNANDES, 1975 a).

No fim do mesmo mandato de Anthony Garotinho, foi sancionada a Lei N° 3781/2002 (Quadro 4- ANEXO 4), que reestruturou o quadro permanente de pessoal da FAETEC. Com

isso, previu em seu art. 3º, que os cargos comissionados para provimento nas unidades educacionais (coordenação e direção de escolas, centros, Institutos Superiores de Educação e Tecnológicos-ISEs e ISTs e EPNB), deveriam ser preenchidos por servidores do quadro permanente da FAETEC, excetuando-se as novas unidades, até que seus quadros sejam constituídos. Esse artigo foi vetado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, em 18 de março de 2002. Todavia, o veto foi derrubado em 02 de maio de 2002 pela ALERJ, tendo como seu Presidente e assinante dessa promulgação, o então Deputado Sérgio Cabral, atual Governador do Estado do Rio de Janeiro.

Apesar disso, nem mesmo Sérgio Cabral, como Governador, respeitou esse artigo. Esses cargos comissionados têm sido ocupados, de acordo com acordos políticos acertados em gabinetes oficiais, tanto que as Diretorias e Assessorias da FAETEC são ocupadas por diferentes vínculos institucionais: por cedência de outras Secretarias, por contratos e até por transferências de outros órgãos de uma outra esfera (municipal ou federal). Também, nas últimas eleições para direção das Unidades da FAETEC foi derrubada essa exigência, podendo, então, se candidatar qualquer funcionário que ocupasse uma função na FAETEC, ainda que não concursado para os quadros da Fundação.

A Lei Nº 3781/2002 (Quadro 4- ANEXO 4), em seu art. 2º, determinou, ainda, que “a FAETEC, [é a] responsável na forma da Lei Nº 2.735/97, pela educação profissional, nos níveis básico, médio e superior, e pelos institutos superiores de educação, aí atuando como Centro Universitário” (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.). Essa lei referendou o cunho de ensino técnico-profissionalizante ao ensino superior da FAETEC, com suas instituições não-universitárias (ISEs e ISTS), de cunho “terciário”, conforme determinou os documentos de organismos internacionais, como os da UNESCO (2000; 2001) e e CEPAL (2007)¹³⁷. Essa lei estadual ainda no mesmo artigo deliberou ainda, que os cargos de professores dos Institutos Superiores fossem obrigatoriamente preenchidos por concurso público de provas ou provas e títulos.

Apesar disso, conforme veremos ainda nesse capítulo, essa exigência não tem sido seguida. Tem sido comum a presença de professores da Educação Básica da SEE-RJ e da SECT-RJ em desvio de função para o ensino superior e de inúmeros contratos provisórios na FAETEC/SECT-RJ, sem o devido número de vagas para concurso público.

Ainda, em 2002, no último dia do mandato de Anthony Garotinho, em uma *jogada de mestre* foi sancionada a Lei Nº 3808/2002 (Quadro 4- ANEXO 4) que alterou a natureza

¹³⁷ Vide Capítulo 1 dessa tese.

jurídica da FAETEC, em seu art. 1º, passando de entidade de direito privado para “*de direito público*” [grifo meu] (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.). Também, no mesmo artigo dessa lei, foi ratificada a atuação da Fundação na “educação profissional, nos níveis básico, médio e superior, e pelos institutos superiores de educação, aí atuando como Centro Universitário” (Idem, 2002, s.p). Já, em seu art. 2º, “**o regime de pessoal da FAETEC passou de CLT para o regime estatutário**” [grifo meu] (Ibid, s.p.). Esse regime já havia sido instituído pela Lei Nº 1698/90 (Quadro 4- ANEXO 4), mas não tinha sido cumprido anteriormente na criação da Fundação. Com isso, a FAETEC passou, também, a ser patrimônio totalmente público, para executar atividades públicas.

A partir a leitura de informativos das organizações sindicais da época (como o SINDPEFAETEC) e das observações realizadas durante a pesquisa, minha suposição acerca dessa mudança da personalidade jurídica da FAETEC e do regime de trabalho de seu corpo funcional em 2002 foi decorrente das lutas dos trabalhadores dessa Fundação, desde a sua criação, o que produziu, inclusive a criação de seu sindicato SINDPEFAETEC em 6 de outubro de 2001, ainda como associação: APEFAETEC¹³⁸.

Assim, a FAETEC, ao adquirir o regime jurídico totalmente público, passou a ter titularidade dada pelo Estado para investimentos e financiamentos públicos, para a execução de serviços públicos. Essa medida foi, então, uma forma de por fim às divergências doutrinárias, quanto à relação público versus privado. Todavia, essa mudança só ocorreu na legislação, pois de fato continuaram a acontecer na FAETEC processos de tercerização, convênios, contratos e parcerias com empresas privadas.

Conforme explica DI PIETRO (2001), mesmo quando a administração é totalmente pública, ela se nivela ao privado,

(...), pois nunca se despe de determinados privilégios, como o juízo privativo, a prescrição quinquenal, o processo especial de execução, a impenhorabilidade de seus bens; e sempre se submete às restrições concernentes à competência, finalidade, motivo, forma, procedimento e publicidade. (Ibid, p.64)

Como exemplo dessas práticas, encontrei no material de pesquisa, serviços e parcerias da FAETEC firmados com a MINASPLAN¹³⁹ (empresa ligada à organização de eventos) e

¹³⁸ Fundada como *Associação dos Profissionais de Educação da FAETEC* (APEFAETEC), em 2001, foi transformada em sindicato (SINDPEFAETEC) em 2008. Conforme o relato histórico de Marcelo Costa, coordenador geral em 2008 da APEFAETEC, em audiência pública realizada na ALERJ em 13 de dezembro de 2007, a Associação surgiu em 2001 no bojo de uma grande mobilização da transformação dos servidores que eram celetistas para estatutários, pela luta de um reajuste salarial. O que ocasionou um reajuste de 44,72% e a transformação dos servidores celetistas da FAETEC para o regime estatutário. Cf. RIO DE JANEIRO. Comissões de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social e de Educação da ALERJ. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 13 de dezembro de 2007. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹³⁹ Cf. o documento CI FAETEC/DESUP/s.n./s.d. (RIO DE JANEIRO, 2008).

com a Empresa Locanty Comércio e Serviços LTDA (empresa tercerizada responsável por coleta de entulhos e lixo industrial da FAETEC)¹⁴⁰; parcerias entre a LIGHT e o IST Paracambi¹⁴¹ e o convênio entre a FAETEC e a Faculdade Bethencourt da Silva (FABES)¹⁴². Em especial, o objetivo do convênio entre a FAETEC e a FABES é a concessão de descontos nas mensalidades dos seus Cursos Superiores para os professores e instrutores que ainda não possuem licenciatura. Conforme as informações contidas no sítio virtual da FAETEC,

a parceria entre a FAETEC e a FABES está incluída no Programa de Formação Continuada (Foco) da Rede, criado para favorecer a formação continuada dos profissionais de ensino da instituição, uma exigência da atividade profissional no mundo de hoje. A FABES oferece cursos licenciatura nas áreas de eletrônica, construção civil, administração e ciências contábeis, além de cursos de pós-graduação.¹⁴³

Em especial, esse convênio nos leva a seguinte questão: apesar da FAETEC possuir instituições de ensino superior, por que não oferece ensino superior para o seu quadro de pessoal? A Fundação e suas Instituições de Ensino Superior não se encontram em condições para oferecer ensino superior? Convênio com uma instituição privada? De acordo com LEHER (2004), essa invasão do privado na esfera pública tem tido como um de seus principais pressupostos a afirmação de que “o Estado não dispõe de riqueza para promover novos investimentos e de que é notório que o setor privado é mais eficiente no uso de recursos justificam a opção por contratos do Estado com o setor privado para fornecer todas as atividades outrora empreendidas pelo Estado” (LEHER, 2004, p.872).

Com relação ao ISERJ, devo ressaltar o *Projeto de Preservação Patrimonial do ISERJ*¹⁴⁴, que objetiva a reforma do prédio da Mariz e Barros e suas dependências, realizada a partir de 2008. Esse Projeto está vinculado a um convênio e ao apoio da TV Globo e da Fundação Roberto Marinho. Esse convênio tem permitido a divulgação de imagens de artistas dessa emissora, vinculada à instituição (como a atriz Malu Mader que viveu uma normalista do *Instituto de Educação nos Anos Dourados* produzido pela Rede Globo em 1986, como retrata o ANEXO 14), assim como divulgação de trabalhos desses artistas no ISERJ,

¹⁴⁰ Cf. CI FAETEC/DESUP/s.n. Em 15/08/2008.

¹⁴¹ Cf. PCH PARACAMBI, Informativo n.2. abril de 2008.

¹⁴² Cf. Protocolo de Intenções firmado, em 27 de agosto de 2008, entre FAETEC e a Faculdade Bethencourt da Silva (FABES) para concessão de descontos nas mensalidades do Curso Superior de Licenciatura nas habilitações de Eletrônica e Construção Civil para os professores e instrutores que ainda não possuem licenciatura.

¹⁴³ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/FAETEC. **Convênio entre a FAETEC e a FABES para qualificação de professores e instrutores.** Disponível em: http://www.faecet.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=277:faetec-firma-convenio-com-a-fabes-para-qualificacao-de-professores-e-instrutores&catid=12:noticias&Itemid=20. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹⁴⁴ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ **Projeto de Preservação Patrimonial do ISERJ.** Disponível em <http://iserj.net/>. Acesso em 10 de setembro de 2008.

conforme divulgado na Folha Dirigida, de 14 a 20 de abril de 2009 e postado no sítio virtual da instituição (ANEXO 14) e lembrado em dramatizações e festas na instituição (ANEXO 17). Além disso, conforme a entrevista concedida pela atual Diretora do ISERJ ao Caderno de Educação, Folha Dirigida de 03 a 09 de fevereiro de 2011, como parte dessa parceria, o senhor Luís Horta Barbosa Erlanger, atual diretor da Rede Globo faz parte do *Conselho de Beneméritos* da instituição (ANEXOS 15, 16, 18 e 19). Ainda, fazem parte desse *Conselho*, o diretor da Rede Globo, o Padre Jesus Hortal Sánchez (ex-membro do CEE-RJ, que ajudou a expedir vários pareceres sobre o ISERJ e sua regularização; ex-reitor da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro-PUC/RJ); professoras Maria Lúcia Cunha Vieira (Professora da UFF) e Marion Villas Boas Sá Rego (Professora aposentada do Instituto); o Deputado Estadual Paulo Ramos (PDT); o professor Roberto Boclin (ex-membro do CEE-RJ, que ajudou a expedir vários pareceres sobre o ISERJ e sua regularização; e atual Chefe de Gabinete da Secretaria de Ciência e Tecnologia), entre outros. (ANEXOS 15, 16, 18 e 19)

Conforme a entrevista concedida pela Diretora Geral do ISERJ, “esse Conselho é de cunho consultivo e composto por antigos diretores e ex-alunos” (Caderno de Educação, Folha Dirigida de 03 a 09 de fevereiro de 2011). É importante ressaltar que esse *Conselho de Beneméritos* (ANEXOS 15, 16, 18 e 19) não está previsto no Regimento Interno da instituição (RIO DE JANEIRO, 2007), nem no Estatuto da FAETEC (Decreto Nº 42.327-Quadro 4-ANEXO 4).

Esse conselho foi criação da Direção Geral, com a permissão do Conselho Diretor da instituição, como forma de agradecimento a esses sujeitos pelos “serviços” prestados à instituição. Essa intervenção de representações da burguesia local em suas diversas facetas - sociedade civil, empresas privadas, dentre outros - e dos intelectuais nas instituições públicas não se voltam contra a propriedade privada. Ao contrário, põem-se a serviço de forças políticas locais que operam por meio de complexas mediações a ordem do capital, pois garantem a acumulação capitalista, intensificando-a e protegendo-a de vários modos, visando uma maior lucratividade ou segurança do capital. Para isso, a economia é gerida como se fosse pública, mas mantêm-se todos os critérios da propriedade privada, produzindo um *privatismo* do público e transferindo-se para o setor privado as vantagens estratégicas da sua participação econômica. Nas palavras de FERNANDES (1975 a, p. 12),

(...) uma economia satélite ou dependente não possui as condições estruturais e dinâmicas para sobrepular nacionalmente, pelos esforços de sua burguesia (...). Como ocorre com os interesses privados externos, os interesses privados internos estão empenhados na exploração do subdesenvolvimento em termos de orientações de valor extremamente egoístas e particularistas.

Conforme observações e entrevistas empreendidas ao longo da pesquisa, percebi que a criação dos ISEs da FAETEC/SECT-RJ, em especial do ISERJ, assim como de outras instituições nessa modalidade, foi estabelecida sem uma ampla discussão no campo educacional. KUENZER (1999) ao analisar esse processo no âmbito nacional, corrobora minhas análises com relação aos ISEs/FAETEC/SECT-RJ. Segundo a autora, embora tenha sido empreendido esforços pela ANFOPE e FORUMDIR, esse processo ocorreu sem que os professores e suas organizações sindicais tivessem amadurecido suficientemente suas divergências, de modo a permitir a negociação, com o governo, de pelo menos alguns princípios que refletissem uma concepção de sociedade e de educação que certamente se diferenciava daquela que sustentava a proposta dos Institutos Superiores de Educação.

No fim do mesmo mandato de Anthony Garotinho, foi sancionada a Lei Nº 3781/2002 (Quadro 4- ANEXO 4), que reestruturou o quadro permanente de pessoal da FAETEC. Essa lei previu em seu art. 2º, que os cargos de professores de Institutos Superiores seriam **obrigatoriamente** preenchidos por concurso público de provas ou provas e títulos. Também, estabeleceu em seu art. 3º, que os cargos comissionados para provimento nas unidades educacionais (coordenação e direção de escolas, centros, Institutos Superiores de Educação e Tecnológicos-ISEs e ISTs e EPNB), deveriam ser preenchidos por servidores do quadro permanente da FAETEC, excetuando-se as novas unidades, até que seus quadros sejam constituídos.

Apesar disso, nem mesmo Sérgio Cabral, como Governador, respeitou esse artigos, conforme já descrito. Do momento da criação dos ISEs e ISTs da FAETEC, até os dias atuais, apesar dos concursos públicos realizado em 2005 e 2010, tem sido constante a presença de professores da Educação Básica e do Ensino Médio da SEDUC-RJ e da SECT-RJ em desvio de função para o ensino superior e de inúmeros contratos provisórios na FAETEC/SECT-RJ em todas as Unidades dessas Secretarias, sem o devido número de vagas para concurso público.

Apoiada na obra de Florestan Fernandes, LIMA (2005) explica que a história do ensino superior no Brasil ocorreu por um duplo mecanismo. Por um lado, absorveu os modelos europeus, principalmente o dos portugueses, atrasados, em relação ao caldo cultural europeu e adaptou-os ao limitado horizonte intelectual da burguesia brasileira. Por outro, nasceu com um caráter profissionalizante, porém destituído de cunho prático, no sentido da possibilidade de uma formação crítica que capacitasse os trabalhadores à construção de um projeto de nação. Esse segundo mecanismo parece ser o caso do ensino superior da FAETEC/SECT-RJ. FERNANDES (1975b, p.98) caracteriza esse processo como “senilização

institucional precoce”. Parafrazeando LIMA (2005) os ISEs e ISTS na FAETEC/SECT-RJ soaram como “novo”. Entretanto, as análises teóricas apontam que essas instituições “já nasc[eram] completamente ‘arcaicas’ ” (LIMA, 2005, p.308). Como na Coroa Portuguesa, essa modalidade de “‘escola superior’ se converteu em uma mera equivalência enriquecida e privilegiada das escolas de nível médio” (FERNANDES, 1975 b, p.95).

No mandato de Benedita da Silva (PT, mandato de 2002 a 2003) a única mudança importante quanto à FAETEC foi a Lei Nº 3894/2002 (Quadro 4- ANEXO 4), que dispôs sobre o estágio curricular dos estudantes da FAETEC. A principal medida estabelecida foi referente ao estágio do ensino médio e básico, de cunho profissionalizante. Devido à falta de local determinado, foi determinado o seguinte, nos arts. 1º, 2º e 3º, da Lei Nº 3894/2002:

(...) os alunos regularmente matriculados FAETEC e que não estejam cumprindo o estágio curricular previsto na programação didático-pedagógica para efeito de registro profissional, deverão praticar o referido estágio nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Direta e Indireta. (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.).

Apesar de parecer simplório, como veremos na seção seguinte, problemas relacionados ao estágio são crônicos na Fundação e estendem-se em todos os níveis de ensino, como no ensino superior, o que tem acarretado dificuldades na certificação e na conclusão do cursos.

Foi no ano de 2004, durante o mandato de Rosinha Garotinho (PMDB- mandato de 2003 a 2007), que ocorreu o primeiro concurso público de provas e títulos para a carreira de professores do ensino superior da Rede FAETEC (PROCESSO Nº E 26/200/20004RJ. SECT-OF /GAB Nº 166/2004, que trata do edital para esse concurso público), sendo os professores empossados em agosto de 2005. Tal concurso público objetivou atender às demandas dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e Tecnológicos (ISTs), ligados à FAETEC/SECT-RJ, buscando sanar o problema de alocação provisória e irregular de docentes (como os contratos temporários; professores em desvio de função; destinação de diferentes disciplinas para um mesmo docente, sem o respeito pela área de formação e de pesquisa; falta por parte do corpo docente de contratados e de alguns professores desviados de função, da qualificação e da titulação devida, conforme preconiza a legislação).

O concurso foi uma tentativa de regularização do ensino superior da FAETEC. Foram 100 vagas em todo o Estado do Rio de Janeiro, dentre elas, 15 vagas destinadas ao ISERJ, com carga horária de 40h/a semanais. Contudo, foram convocados 24 professores para aquela instituição, pois havia a necessidade urgente de um quadro de docentes concursados para o ensino superior, com titulação, de Mestre (no mínimo), para o reconhecimento e, conseqüente renovação do CNS/ISERJ e dos cursos dos outros ISEs.

Os anos de 2005 e 2006, no mandato ainda de Rosinha Garotinho, foram demarcados pela criação da UEZO (Decreto Nº 37100/2005; Decreto Nº 38533/2005; e Decreto Nº 38733/2006; ratificado pelo Decreto Nº 41.277/2008 e em 2009, pela Lei Nº 5380-Quadro 4-ANEXO 4), conforme anteriormente descrito. Apesar dos problemas ligados à inconstitucionalidade estadual, já discutidos nesse capítulo e da falta da participação das organizações acadêmicas, sindicais e das Universidades, principalmente as estaduais-UERJ e UENF- a UEZO foi instalada com o Reitor e os Conselhos *pro-tempore* até o ano de 2009, quando foi sancionada a Lei Nº 5380/2009 (Quadro 4-ANEXO 4), como tentativa da regulamentação dessa instituição. Até o ano de 2007, segundo os dados expostos pela proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação *Caderno Documento-Guia* (Tese Guia) da SEEDUC-RJ (RIO DE JANEIRO 2007), a UEZO contava com vinte e quatro (24) professores contratados e em 2008 contratou mais quarenta e um (41). Em outras palavras, até o ano de 2008, a UEZO possuía oitenta e cinco (85) professores contratados, não havendo, pelo menos um professor concursado para o ensino superior em seu corpo docente.

Conforme já mencionado, os cursos dessa instituição buscam atender às demandas de mão-de-obra de empresas públicas e privadas instaladas na região (RIO DE JANEIRO, 2007). Nesse sentido, é relevante a análise realizada por FERNANDES (1975) ao analisar o ensino superior no Brasil. O autor defende que um ensino superior que preconize o “progresso e o adiantamento cultural”, conforme o projeto da UEZO e o processo de interiorização dos ISEs e ISTs da FAETEC/SECT-RJ de nada adianta. Conforme advoga, precisamos de um ensino superior “como um meio para avançarmos da periferia para o núcleo dos países que compartilham a civilização baseada na ciência e na tecnologia científica. Por isso, pretender universidades e sufocar o radicalismo intelectual que elas pressupõem vem a ser o mesmo que deter o doente pela cura.” (FERNANDES, 1975, p.33)

É importante destacar que, em 2008, foram criados novos cursos para a instituição, nos moldes do bacharelado acadêmico. São eles: Farmácia, Engenharia de Produção, Ciências Biológicas e Ciência da Computação. Devido a sua ramificação no ISE Zona Oeste (Instituto Superior de Educação da Zona Oeste), que oferece o Curso Normal Superior, a partir de 2009, a UEZO passou a estar autorizada a abrir o Curso de Pedagogia nos moldes das novas *DCNs para o Curso de Pedagogia* (Parecer CNE/CP Nº5/2005 e Resolução CNE/CP Nº 1/2006-Quadro 2- ANEXO 2). Somente, em 2009, no Governo de Sérgio Cabral, através da Lei Nº 5380/2009 (Quadro 4- ANEXO 4), a UEZO passou a gozar de autonomia administrativa e acadêmica, pois anteriormente estava ligada a FAETEC, operando na prática como mais uma das unidades da Fundação. Assim, o que ocorreu no ensino superior da FAETEC/SECT-RJ

fez parte do contexto de dependência econômica e cultural em curso nos países periféricos da América Latina, como o Brasil.

A partir de 2007, no Governo Sérgio Cabral, foi construído e elaborado o Plano Estadual de Educação (PEE), por exigência do Ministério Público (MP). Conforme escrito na apresentação da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação *Caderno Documento-Guia* (Tese Guia) da SEEDUC-RJ, a elaboração do PEE ocorreu a partir de julho de 2007

(...) mediante a representação da Comissão de Educação da ALERJ junto ao Ministério Público Estadual, (...) em parceria com o Ministério Público Federal, (...), no sentido de viabilizar a construção do Plano Estadual de Educação. Inicialmente, as representações do Ministério Público Federal e Estadual estipularam que a audiência pública, para a apreciação da proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação. (...) [Em seguida, foram, então], realizados Fóruns Regionais e o II Congresso Estadual de Educação (II COED), eventos nos quais a proposta de Minuta do Plano Estadual de Educação foi apreciada. (RIO DE JANEIRO, 2007, p.1)

Todavia, ao ler a versão final do PEE, lançada em 2009 e publicada em 2010, ainda em tramitação na ALERJ, verifiquei que a criação de um PEE para o Estado do Rio de Janeiro como exigência do MP foi suprimida do texto. Como forma de justificativa a esse *lapsos*, dentre outros, na apresentação do PEE-RJ, foi realizada a seguinte crítica à Proposta de Minuta do PEE elaborada pela SEEDUC-RJ: “(...) essa minuta [a da SEEDUC-RJ] não estava formatada como um plano e os assuntos eram tratados de forma estanque e sem articulação entre eles” (VALLE et al, 2010, p.9). Para a elaboração do texto do PEE-RJ, além dessa minuta, segundo a apresentação do PEE-RJ, foram utilizadas as contribuições de uma série de audiências públicas na ALERJ realizadas de outubro a dezembro de 2009, que contaram com a participação de diversas organizações sindicais¹⁴⁵, com as universidades estaduais do sistema de ensino do Estado do Rio de Janeiro e os membros do CEE-RJ.

É importante ressaltar que a educação profissional não possui apenas esse viés técnico-profissionalizante para o mercado adotado pela FAETEC/SECT-RJ. Conforme ressaltam FRIGOTTO et al (2005) a questão da educação tecnológica esteve presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identificou com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa configuração voltada para a formação imediata para o trabalho parece ser o modelo adotado pela FAETEC/SECT-RJ,

¹⁴⁵ Dentre elas: o Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE); a União dos Professores Públicos do Estado (UPPE); a Federação de Trabalhadores em Educação no Rio de Janeiro; a Federação de Escolas Particulares, que congrega todos os sindicatos patronais; e a União do Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) (VALLE et al, 2010, p.9).

tanto no ensino médio quanto no nível superior, com os ISEs e ISTs. O mesmo ocorrendo no âmbito federal com os IFETs e seus cursos de tecnólogos e licenciaturas, seguidos de seus mestrados profissionais, sem cunho acadêmico.

Como problemas da SEEDUC e da FAETEC para o ensino profissionalizante foram destacados Minuta da SEEDUC-RJ:

Inexistência de recursos para modernização dos estabelecimentos; inexistência de concursos públicos para atender à necessidade das redes; oferta insuficiente de formação de professores para as diversas áreas da Educação Profissional; desarticulação entre a pesquisa da demanda regional e a oferta dos cursos de Educação Profissional de nível técnico; carência de parcerias empresas x escolas e interação entre as escolas e universidades; despreparo dos alunos que ingressam na Educação Profissional, com relação aos conhecimentos básicos. (RIO DE JANEIRO, 2007, p.53)

Todavia, os mesmos problemas apareceram na versão final do PEE-RJ, “**apenas como fazendo parte das escolas de ensino técnico da SEEDUC-RJ**” [grifo meu] (VALLE et al, 2010, p.43). Como em um *passe de mágica*, apesar de fazerem parte da realidade da Fundação, esses problemas desapareceram da FAETEC no texto da versão final do PEE-RJ, sendo atribuídos **somente** às escolas técnicas da SEEDUC-RJ

Ao tratar do ensino superior, Proposta de Minuta do PEE elaborada pela SEEDUC-RJ realiza um mecanismo de persuasão, através da exposição de cinco gráficos consecutivos, destacando a necessidade de uma demanda crescente para ensino superior em todo o Estado do Rio de Janeiro, principalmente no interior fluminense, o que acaba por justificar a criação dos ISEs e ISTs da FAETEC, principalmente nessas regiões. Ao tratar dos ISEs e ISTs, o documento salienta que essas instituições “requerem ainda sua consolidação” (Ibid., p.33). Para justificar esse argumento, descreve (termo de uma das seções do documento) a “situação presente”, salientando que

O corpo docente admitido, em 2005, por concurso público, soma [em 2007, nos ISEs e ISTs] quarenta e três docentes de nível superior, sendo os demais contratados temporariamente.

O lapso de tempo – de quatro a seis anos – entre a criação de cada um dos ISE da FAETEC e seu reconhecimento e, conseqüentemente, a insegurança gerada pelos atrasos na emissão dos diplomas dos concluintes dos Cursos parece ser a principal causa da retração do número de matrículas. (Ibidem, p. 34)

Além disso, são destacados como problemas mais prementes nos ISEs:

1) Reconhecimento do ISE Zona Oeste e convalidação dos estudos até então ali desenvolvidos pelos estudantes matriculados; 2) adequação da matriz curricular dos cursos dos ISE à inescapável transformação do Curso Normal Superior em Graduação em Pedagogia; 3) necessidade de manutenção do atendimento aos alunos que iniciaram e ainda realizam seus estudos no Curso Normal Superior; 4) emissão dos diplomas dos alunos que já tiverem concluído seus estudos; 5) concurso público para o preenchimento das vagas de pessoal docente e administrativo que atualmente estão ocupadas por contratados temporariamente. (Ibidem, p. 35)

É importante destacar que no ano de 2008, foi expedido o Decreto N° 41186 (Quadro 4- ANEXO 4), que teve por objetivo “a reordenação da rede pública estadual de ensino” (termo usado pelo documento) (RIO DE JANEIRO, 2008, s.p.). Na prática, esse decreto determinou a transferência de todos os cursos de educação profissional de nível técnico ministrados pelas diferentes Secretarias do Estado do Rio de Janeiro, principalmente as da SEEDUC-RJ para a FAETEC/SECT-RJ. Devido aos protestos e críticas de ambas as partes, foi revogado, logo em seguida. Apesar da sua revogação, esse decreto deixou, mais uma vez, evidente que o objetivo da manutenção da Fundação pelo governo estadual é a educação técnico-profissional.

É importante ressaltar que a educação profissional não possui apenas esse viés técnico-profissionalizante para o mercado adotado pela FAETEC/SECT-RJ. Conforme ressaltam FRIGOTTO et al (2005) a questão da educação tecnológica esteve presente no campo da educação sob duas perspectivas. Uma que a identificou com a educação que aborda conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de produção e, assim, pode formar pessoas para o manejo social e profissional dessas tecnologias para ocuparem um espaço específico na divisão social e técnica do trabalho. Essa configuração voltada para a formação imediata para o trabalho parece ser o modelo adotado pela FAETEC/SECT-RJ, tanto no ensino médio quanto no nível superior, com os ISEs e ISTs. O mesmo ocorrendo no âmbito federal com os IFETs e seus cursos de tecnólogos e licenciaturas, seguidos de seus mestrados profissionais, sem cunho acadêmico.

Outra perspectiva é aquela que, em seus termos teóricos e práticos, propicie a superação da concepção educacional burguesa que se pautou pela dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral. Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhou o sentido de *politecnia* compreendia como “uma formulação política e conceitual que buscava definir o caráter unitário e politécnico que deveria ser perseguido para o ensino médio (...), que superasse a dualidade entre cultura geral e cultura técnica” (FRIGOTTO et al, 2005, p.16).

Sem me deter na discussão realizada sobre o ensino médio integrado como uma realidade da *politecnia*, o que a meu ver, é um equívoco de avaliação, vide a realidade das instituições, como o ISERJ/FAETEC-SECT-RJ, que adotaram tal perspectiva, a *politecnia*, em uma perspectiva marxista, parte de uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. Isto porque a *politecnia* diz respeito

ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Conforme anteriormente descrito a reforma universitária de 1968 como uma “reforma universitária consentida” (FERNANDES, 1974; 1975 b), nos moldes do capitalismo dependente, preconizou a diversificação do sistema universitário, criando outros tipos de estabelecimentos públicos de ensino capazes de cumprir as funções da preparação profissional, como os ISEs e ISTs da FAETEC/SECT-RJ. Dessa forma surgiu um sistema de carreiras curtas voltadas para áreas consideradas desatendidas pelos cursos de graduação, como os de tecnólogos. Todavia, esses cursos não conseguiram consolidação como ensino superior, sendo considerados de *segunda ordem* ou na denominação dos documentos internacionais: *ensino terciário*. Da mesma forma que a divisão social e técnica do trabalho também não têm acolhido nas devidas proporções os respectivos profissionais recém-formados, apesar do discurso da *empregabilidade*. A criação dessas instituições na FAETEC/SECT-RJ pode ser interpretada como a extensão da dualidade da educação brasileira para o ensino superior.

Conforme analisam FRIGOTTO et al (2005) não se pode deixar de reconhecer que esses cursos cumpriram e cumprem uma função social na formação de profissionais. A questão fundamental está em perguntar que funções são essas e a que projeto de sociedade atendem. O que me leva a mesma conclusão que os autores: esses cursos superiores *de segunda ordem*, não-universitários passaram a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio. Conforme explicam,

com as mudanças da base técnica da produção e com os novos modelos de gestão do trabalho, os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo, enquanto no nível básico seriam formados os operários para o trabalho simples. Um processo resultante da necessidade de se elevar a base de escolaridade mínima de todos os trabalhadores. (FRIGOTTO et al, 2005, p.18)

Nesse sentido, as instituições de ensino superior não-universitárias, como os ISEs e ISTs da Rede FAETEC e seus cursos superiores, além de aliviarem a pressão sobre o nível superior, passaram a formar profissionais de um nível intermediário entre as tarefas de concepção e planejamento e os operários técnicos, voltados às atividades de execução. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidores de tecnologias importadas: uma política de capacitação de massa, barateamento

dos custos profissionalizantes, adequação e atendimento às necessidades do mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (RAMOS, s.d¹⁴⁶). Foi como uma forma de contrarrevolução “a frio”¹⁴⁷ e de contenção da luta dos trabalhadores que foram, também, estabelecidos os atos de criação e a criação e do ISERJ e de seus cursos superiores da criação (Normal superior, Complementação Pedagógica e atual Pedagogia).

É importante destacar que essa análise não está deslocada de questões que demarcaram a formação de professores, desde os movimentos iniciais de sua organização em bases nacionais a partir das décadas de 1920 e 1930. Daí, então, a necessidade de resgatar a trajetória histórica dessa formação, para em seguida discutir a criação do ISERJ e a *implementação* de seu Curso Normal Superior (CNS). É o realizado na seção seguinte.

2.2. A criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior: a tradição como farsa

Conforme afirma MARX (2000/1851-1852, p. 15), “(...) todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes (...) a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. Nesse sentido, analiso, nessa seção, o processo da criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior (CNS) como parte do projeto de mudança do padrão de dependência capitalista, baseado na espoliação do conhecimento. Para o sucesso desse projeto de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) na formação docente foi necessário, a produção de uma ideologia, baseada na *tradição* da formação professores e de suas *instituições de excelência*, como o ISERJ, através do discurso na necessidade da construção permanente *dos fios de ouro dos anos dourados* (ANEXOS 14, 20 e 30), para os Institutos Superiores de Educação, principalmente para o ISERJ, devido sua história. Essa ideologia produziu uma hegemonia da manutenção da ordem, da tradição, os ritos e normas que estiveram presentes na história e na *memória* (LOPES, 2006) de alunos e professores que passaram pelo ISERJ. Assim, dividi essa seção em duas partes: primeiro realizo uma breve descrição dos antecedentes históricos e políticos relacionados ao ISERJ, em seguida, analiso o período da criação do ISERJ, de seu Curso Normal Superior (CNS) no período compreendido entre 1998 e 1999.

¹⁴⁶ RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais**. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

¹⁴⁷ Cf. a Introdução dessa tese (p. 39-42)

2.2.1. Antecedentes históricos e políticos

Os estudos sobre a formação superior para o magistério no Brasil trazem como um dos marcos históricos relevantes, a criação oficial da antiga *Escola Normal Primária do Município da Corte*, com inauguração em 6 de abril de 1880. Essa Escola foi destinada à formação de professores de instrução primária, através do Decreto Nº 7684, de 6 de março de 1880, em conformidade com o art. 9, do Decreto Nº 7247 de 19 de abril de 1879. Conforme fontes fornecidas pelo Arquivo Nacional, essa escola antecedeu a formação do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro*¹⁴⁸. Todavia, para essa pesquisa, o recorte e a análise histórica dessa formação recaiu no período compreendido a partir dos anos 20/30, devido a ser comumente considerado como o começo dos *tempos áureos* da formação docente, tendo o seu auge a década de 1950. Como o período compreendido entre as décadas de 1920/30 a 1950 já foi exaustivamente analisado em pesquisas educacionais (como os estudos de ACCÁCIO, 1993; 2008; BRANDÃO, 1999; SANTOS 2004; BAZZO, 2004, 2006; BALASSIANO, 2005; LOPES, 2006; CASTANHA, 2008; VILLANOVA, 2008), realizo um breve resgate histórico desse período, para em seguida analisar como esse ideário se transformou em uma hegemonia baseada na tradição e na ordem, visando a contenção de um contrarrevolução.

As décadas de 1920 e 1930 foram marcadas por tensões sociais, impulsos industriais e a efervescência das ideias modernistas, com a mobilização de vanguardas políticas, estéticas e culturais no Brasil. Foi assim que, no campo da educação, surgiu o *Movimento da Escola Nova*. Esse movimento foi marcado por um ideário de um novo tempo baseado na técnica e na ciência capaz de promover formas inéditas de coletividade. O Brasil, nessa época, assumiu a realidade de um mundo mecanizado, racional e racionalizado.

No início do caos dos centros urbanos, o *movimento escolanovista* surgiu com o ideal de reconstrução da sociedade pela educação, e foi neste contexto que a *Escola Nova* tomou consistência como hegemonia na educação. Com isso, o saber clássico, baseado na educação como formação da autonomia, deu lugar à reconstrução do indivíduo e do conhecimento, através da vivência e da prática. Com isso, consolidou-se o ideário de progresso na ciência e na vida comum, através da fórmula pensamento e ação (VILLANOVA, 2008).

Também, ao analisar a experiência paulista, MONARCHA (1999) advoga que esse modelo foi preponderante na Escola Normal, atraindo, na sua maioria, indivíduos do sexo feminino, filhos de trabalhadores, em busca de ascensão social, devido a três motivos: a inserção em um emprego público que era os “olhos e braços da monarquia”; o caminho ao

¹⁴⁸ Cf. ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL. Relatórios do Ministro e Secretário de Negócios do Império. Anexo: Relatório dos Sucessos mais notáveis do ano letivo da Escola Normal da Corte. 1880 a 1889.

Bacharelado de Direito; e, principalmente, para as filhas de fazendeiros e de pequenos comerciantes a oportunidade se educarem para o casamento nos moldes europeus e para as “luzes francesas” (Idem, 1999, p.112-113).

Como demarcação histórica, no que diz respeito ao meu objeto de estudo (o ISERJ), nesse momento, aconteceu a extinção da *Escola Normal da Corte* (na época, *Escola Normal do Distrito Federal*) e a criação do *Instituto de Educação* (IE) pelo Decreto Nº 3810, de 19 de março de 1932. Com isso, Anísio Teixeira (Diretor da instrução Pública do Distrito Federal na época) buscou a integração entre o *Jardim de Infância*, a *Escola Primária*, a *Escola Secundária* com laboratórios de observação, experimentação, aplicação do ensino e a *Escola de Professores*, em nível superior. Os ideais escolanovistas demarcaram o currículo desse curso, como de outros cursos normais da época, assim como a integração da instituição nos diferentes níveis de ensino. (ACCÁCIO, 1993; SANTOS, 2004; LOPES, 2006; VILLANOVA, 2008)

Dessa maneira, projetou-se um *Instituto* para a formação do professor que, elevado a nível universitário, pudesse mais tarde consagrar-se como centro de pesquisas e de cultura superior na área educacional. Tal determinação permitiu que a estrutura do *Instituto de Educação* abrigasse diferentes níveis de ensino em sua estrutura organizacional (do “Jardim de Infância” ao Ensino Superior). Essa configuração foi um preâmbulo da Creche e dos atuais Colégios de Aplicação (CAPs) do ISERJ (Decreto Nº 24665/1998- Quadro 4-- ANEXO 4). (SANTOS, 2004; LOPES, 2006; VILLANOVA, 2008)

É importante destacar que o Decreto Nº 3810/1932 permitiu a formação da *Escola de Professores*, em nível superior. Essa instituição procurou materializar a ideia de que “todos os professores, de todos os graus de ensino, deveriam ter sua formação elevada ao nível superior, conforme descrito no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”¹⁴⁹, publicado na mesma data da criação do Instituto (19 de março de 1932). Este curso tinha a duração de dois anos de duração e estava articulado à *Universidade do Distrito Federal-UDF* (criada pelo Decreto Nº 5512, em 04 de abril de 1935), por Anísio Teixeira. Essa Universidade teve uma breve existência (1935-1939) e com a sua criação, a *Escola de Professores* foi transformada na

¹⁴⁹ Cf. ROMANELLI (1978), o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi redigido por Antônio Ferreira de Almeida Júnior e Fernando de Azevedo, tendo a assinatura de vinte e seis (26) intelectuais da época, dentre eles Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado, em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 1930, o documento se tornou o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. Além de constatar a desorganização escolar, propunha que o Estado organizasse um plano geral de educação e defendeu a bandeira de *uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita*. Por isso, esse movimento reformador foi alvo de uma forte oposição da Igreja Católica, que naquela conjuntura sob seu controle a propriedade e a orientação de parcela signitiva das escolas da rede privada.

Escola de Educação dessa instituição. (ACCÁCIO, 1993; 2008; BRANDÃO, 1999; SANTOS 2004; BAZZO, 2004, 2006; BALASSIANO, 2005; LOPES, 2006; RIO DE JANEIRO, 2007; CASTANHA, 2008; VILLANOVA, 2008)

Essa breve existência da *Universidade do Distrito Federal* esteve relacionada com o projeto de reorganização da *Universidade do Rio de Janeiro* para transformá-la em *Universidade do Brasil* como uma das maiores prioridades de Gustavo Capanema à frente do *Ministério da Educação e Saúde*, de 1934 até 1945, no Governo Vargas. Isto porque, o Ministro valorizava sobremaneira o preparo das elites, em detrimento da educação dos trabalhadores. Assim, o principal objetivo da criação da *Universidade do Brasil* foi implantar um padrão nacional e único de ensino superior, de forma elitista. Além deste objetivo, havia interesse em estabelecer, a partir do padrão universitário outorgado pelo governo federal, um controle detalhado da qualidade do ensino superior em todo o país. Nesse quadro político-educacional autoritário foi extinta, então, a *Universidade do Distrito Federal* (UDF) em 1939, sendo seus cursos incorporados à *Universidade do Brasil*, uma vez que aquela universidade não correspondia aos anseios ideológicos e políticos do governo federal. (SANTOS, 2004; LOPES, 2006; VILLANOVA, 2008)

A centralização do ensino superior e o seu controle acentuado pelo Estado tiveram início com a *Reforma do Ensino Secundário de Francisco Campos* (Decreto Nº 19890, de 18 de abril de 1931¹⁵⁰) e com a instituição do *Estatuto das Universidades Brasileiras* (Decreto Nº 19852, de 11 de abril de 1931). Este controle manifestou-se, sobretudo, no Rio de Janeiro, sede do governo Vargas, sendo responsável pela transformação da *Universidade do Rio de Janeiro*, mais tarde *Universidade do Brasil*, em conformidade com a Igreja Católica. Esse último decreto previa a criação de uma faculdade de educação, ciências e letras para a formação de professores. Embora essa faculdade não tenha funcionado de fato, essas reformas evidenciaram a preocupação com de uma formação do professor em nível superior como *impulsionadora do desenvolvimento*. (CUNHA, 1986; DAMIS, 2002; LOPES, 2006)

Com o advento do Estado Novo (1937-45) no Brasil e a perseguição política a inúmeros educadores, dentre eles, Anísio Teixeira, o *Instituto de Educação* passou a se responsabilizar, apenas, pelo Ginásio, pelo Grupo Escolar, pelo Jardim de Infância e pela formação dos professores primários, em Curso Normal de Nível Médio. O *Curso de*

¹⁵⁰ Esse decreto dispôs as disciplinas obrigatórias a serem ministradas no ensino secundário, de acordo com as aspirações no ensino superior, dado o caráter propedêutico do ensino secundário. Cf. BRASIL. Decreto Nº 19890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em 20 de janeiro e 2011.

Formação de Professores Secundário foi retirado do *Instituto de Educação* e passou a fazer parte da *Faculdade de Educação* da *Universidade do Distrito Federal*, através do Decreto N° 6215, de 21 de maio de 1938. Com a dissolução da UDF em 1939 e a absorção de diversos cursos pela *Universidade do Brasil*, criada pelo Ministro Gustavo Capanema, o Instituto de Educação foi excluído do novo projeto e passou a formar professores primários na modalidade normal, em nível secundário. (LOPES, 2006)

De acordo com SCHAFFEL (1999), entre a década de 1930 e a de 1950, o *Instituto de Educação do Rio de Janeiro*, como um estabelecimento de ensino público, constituiu-se em um *locus* exclusivo de formação do professor primário no antigo Distrito Federal. Todavia, desde os anos 30 e 40 do século XX, ocorriam problemas na *definição do modelo* de formação de professores. Tomando o mesmo aspecto elitista e excludente do ensino superior, Lourenço Filho advogou, nos anos 40, a necessidade da formação de professores para o ensino primário na seguinte configuração:

Dois níveis (...), em virtude das diferenças *de ordem econômica e cultural do país* existentes entre várias regiões do país. O primeiro (...) corresponde ao ciclo inicial dos cursos de segundo grau e, em quatro anos de estudo e habilitará *regentes do ensino primário*; o outro, corresponde ao segundo ciclo desse mesmo grau, (...) em três anos, após a conclusão do primeiro (ou após a conclusão do ginásio) formará em *mestres do ensino primário*. (LOURENÇO FILHO 1953 apud TANURI, 2000, p.76)

Essa possibilidade de duas formações, sendo uma de *primeira ordem* e outra de *segunda ordem ou inferior*, advinha da ideia de habilitar o maior número possível de professores primários, sendo que em alguns lugares, como as zonas rurais do país, uma formação completa não era possível, devido à baixa escolaridade dos trabalhadores dessas regiões. Daí, então, a necessidade de uma formação rápida, ainda que aligeirada. Nesse contexto, o Instituto de Educação e seu curso de formação de professores se destinavam à formação de *primeira ordem*, destinada à educação das futuras esposas de militares e de futuros governantes, sendo destinado, conforme defendia Lourenço Filho, às “escolas normais rurais (...) [ou] regionais uma estrutura flexível, segundo a zonas a que dev[iam] servir” (Idem 1953 apud Idem, 2000, p.76).

Duas ex-alunas da instituição investigada (atual ISERJ) reafirmam essa dualidade de formação ao realizarem o seguinte relato, na comemoração do Jubileu de Ouro de sua turma, em 2009 (ANEXO 20):

Teve até minissérie sobre a época, “Anos Dourados”. Eu a conheci em um jantar dançante em Vila Isabel. E a vida foi passando... Vamos fazer “Bodas de ouro”, contou o oficial da Marinha Carlos Alberto Gomes Couto, de 72 anos, ex-aluno do Colégio Militar, enquanto aguardava na porta a sua ex-normalista, Ligia. “Naquela época, a gente metia a cara nos estudos mesmo. Eu sempre digo aos jovens que aproveitem essa fase, é maravilhosa. A gente revive tudo, aqui passava o bonde... Já

são 50 anos de formada e de casamento, em fevereiro”, dizia Lígia, olhando seu namorado: “Ele não quis entrar, disse que estava de bermuda. Militar é assim”.

A ex-normalista Eliete Barbosa, de 68 anos, se emocionou durante a missa lembrando da dedicação dos pais, que a incentivaram a estudar: “Minha mãe era passadeira e meu pai químico de tinturaria. Fiz muito esforço para passar na prova do Instituto, era muito concorrida. Foi uma formação sólida. Sou hoje pedagoga, faço mestrado”. (JORNAL EXTRA, em 27/11/2009. Disponível em: <http://iserj.net/>. Acesso em 20 de janeiro de 2011)

De acordo com SOBREIRA (2008), a década de 1950 foi marcada como a dos *anos dourados* do magistério, principalmente, devido à *Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946* (Decreto N° 8.530, de 2 de janeiro de 1946 apud SOBREIRA, 2008), que conferiu a essa modalidade um novo *status*, acompanhando a expansão de oferta de ensino público urbano. Esse decreto conferiu ao currículo do Curso Normal uma maior ênfase na cultura geral do que na profissionalização. Essa lei ainda regulamentou a formação para o magistério em dois ciclos: o *primeiro ciclo* (equivalente às atuais quatro últimas séries do Ensino Fundamental) e estabeleceu uma cláusula de barreira aos maiores de 25 anos para o ingresso no *segundo ciclo* (equivalente ao atual nível médio). Esse curso passou a ser compreendido “como um curso voltado para a incorporação de uma determinada ‘feminilidade’ às mulheres”. (SOBREIRA, 2008, p. 74)

Esse ideário de formação perdurou, mesmo depois de promulgada a primeira *Lei de Diretrizes da Educação Nacional de 1961* (Lei N° 4024- Quadro 3- ANEXO 3), que possibilitava a descentralização da formação e a flexibilidade curricular, conjugando o modelo francês e norte-americano. Esse processo de “heteronomia cultural” caracterizado pela

(...) tendência a procurar na Europa ou nos Estados Unidos a satisfação de extenso conjunto de centros de interesses e de valores alimenta um processo de alienação intelectual e moral de imensas proporções. Ao contrário do que se supõe comumente, o fato crucial não está relacionado diretamente na procedência externa de categorias de pensamento e dos modos de agir, mas na maneira de interligá-los, que toma como ponto de referência permanente os núcleos civilizatórios estrangeiros, em que eles forem produzidos, resultando um ***estado de dependência fundamental***. Com isso, o processo de desenvolvimento interno se entrosa com valorizações e disposições subjetivas que concorrem, diretamente, para perpetuar e fortalecer a condição heteronômica da sociedade brasileira [grifo meu]. (FERNANDES, 1959, p. 172 apud CARDOSO, 1996, p. 102-106)

Foi nesse **estado de dependência fundamental**, que aconteceu a homologação da LDB de 1961 e a Reforma Universitária de 1968 com a Lei N°5540 (Quadro 3- ANEXO 3). Começaram, então, a tomar corpo algumas “iniciativas favoráveis à formação de professor primário em nível superior” (TANURI, 2000, p.79), a partir da LDB (Lei N° 4024/61-Quadro 3- ANEXO 3), a qual foi promulgada depois de um longo processo de discussão. Uma dessas

discussões era sobre o curso de Pedagogia. Os alunos desse curso se manifestaram, questionando o modelo, a existência e conteúdo do curso de Pedagogia.

Em consequência, a Reforma de 1968 possibilitou a criação de duas estruturas institucionais distintas de formação e professor- a faculdade de educação ou a faculdade de filosofia. A implantação dessa lei criou ainda a possibilidade do Conselho Federal de Educação-CFE (designação da época) se manifestar com pareceres que introduziram algumas alterações curriculares no curso de Pedagogia, assim como na sua estrutura, de autoria do Conselheiro Valnir Chagas.

Anteriormente, em 1962, ocorreu a primeira regulamentação específica do curso, a partir do parecer CFE N° 251/62¹⁵¹, também tendo como relator o Professor Valnir Chagas. Esse parecer apontou a necessidade da formação do professor para as séries iniciais ser em nível superior. Fixou um currículo mínimo para o curso de Pedagogia, bem como sua duração. Neste período, questionava-se a própria existência desse curso.

A discussão se encaminhou, então, na direção de oferta e das condições de trabalho aos profissionais em educação, formado pelo curso. Como resposta, o parecerista afirmou que já era uma solução “‘avançada’ [as aspas do relator] para a realidade brasileira de então, na qual grande parte, senão a maior, do magistério que serve às atuais escolas elementares ainda é constituído de professores com formação primária” (BRASIL, 1962, p. 97). Como conclusão, prescreveu o seguinte:

Não há dúvida, assim, de que o sistema ora em vigor representa o máximo a que nos é lícito aspirar nas atuais circunstâncias: formação do mestre primário em cursos de grau médio e conseqüente formação superior, ao nível de graduação, dos professores desses cursos e dos profissionais destinados às funções não-docentes do setor educacional. Na porção maior do território brasileiro, sem a ocorrência de fatores que no momento estão fora de equação, vários lucros serão ainda necessários para a plena implantação deste sistema. Nas regiões mais desenvolvidas, entretanto, é de supor que ela seja atingida - e comece a ser ultrapassada - talvez ante de 1970. À medida que tal ocorrer, a preparação do mestre-escola alcançará níveis post-secundários, desaparecendo progressivamente os cursos normais e, com eles, a figura do respectivo professor. Ao mesmo tempo, desloca-se-á para a pós-graduação a formação do pedagoga, num esquema aberto aos bacharéis e licenciados de quaisquer procedências que se voltem para o campo de Educação. O curso de Pedagogia terá então de ser redefinido; e outra leva a crer que nele se apoiarão os primeiros ensaios de formação superior do professor primário. (Ibid., 1962, p. 28)

Em 1969, pelo parecer CFE N° 252/69¹⁵², também de autoria de Valnir Chagas, sob determinação da Lei N° 5540/68 (Quadro 3- ANEXO 3), aboliu-se a distinção entre bacharéis e licenciados, e criou-se as seguintes habilitações: supervisão escolar, orientação educacional,

¹⁵¹ BRASIL. Parecer CFE N° 292, de 14 de novembro de 1962. Trata da parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.10, p. 95-100, 1962.

¹⁵² Idem. Parecer CFE N° 252, de 11 de abril de 1969. Estudo pedagógico superiores. Mínimo de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, n.100, p. 101-117, 1969.

administração escolar, inspetoria escolar e a habilitação para formação de professores para o ensino normal. O Parecer N° 252/69 também aboliu a distinção entre o Bacharel e o Licenciado em Pedagogia. O título a ser obtido era único - o de licenciado - para qualquer das habilitações, sob o argumento de que “os portadores do diploma de pedagogia, em princípio, sempre deve, ser professores do ensino normal” (BRASIL, 1969, s.p.). O que se defendia era que, em um determinado momento do curso, os alunos passassem a fazer suas opções curriculares em função das tarefas que pretendessem desempenhar dentre as que se esboçavam e as que já se encontravam definidas para o pedagogo. Esse parecer reconhecia a dificuldade de um pedagogo poder ser professor de ensino primário, sem adequada complementação metodológica e prática de ensino, mas, ainda assim, habilitava para esta modalidade, conforme descrito: “garantia a possibilidade de exercício do magistério primário pelos formados em Pedagogia” (Ibid., s.p.).

Ainda que houvesse uma tripla opção de formação, não se pode dizer, que, naquela ocasião, o dilema da formação docente era se o curso seria colegial, formação superior ou ainda o ginásial (como os professores leigos), uma vez que a identidade funcional do pedagogo, naquele momento, referia-se às funções da organização escolar primária e não exatamente do ensino. Os dilemas da formação docente estavam concentrados no ideário da ascensão e do prestígio social.

Convém destacar ainda que, a Reforma Universitária de 1968 (Lei N°5540/68- Quadro 3- ANEXO 3), fixando as normas de organização e funcionamento do ensino superior, foi uma forma de controle político e ideológico da educação e dos professores, através, principalmente da reformulação do “Com essa Reforma”, o curso de Pedagogia. Essa Reforma incorporou várias características da concepção universitária dos “de fora” (FERNANDES, 1989; 1975 a) que, nesse momento, de influência norte-americana, a saber: a extinção da cátedra (art. 33 § 3°); a criação da estrutura departamental, concebida como

(...) estrutura orgânica com base em departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas (art. 11 b), [que seriam, conforme o art. 12 § 3°] a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa, didático-científica e de distribuição de pessoal compreendendo disciplinas afins. (BRASIL, 1968, s.p.)

Além dessas mudanças, ainda foram introduzidas as seguintes: a introdução de vestibulares classificatórios com exames unificados (art. 21), eliminando o problema dos excedentes e da nota mínima (art. 21); o ciclo básico (art. 23 §2°)¹⁵³; os cursos de curta duração (art. 23 § 1°); a criação de distritos geoeducacionais (art. 10), dentre outros.

¹⁵³ Apenas referido na Lei N° 5540/68 e detalhado no Decreto N° 464, de 11 de fevereiro de 1969.

Essas medidas visaram uma maior racionalização para as universidades; o vínculo linear entre educação e mercado de trabalho; estímulo às parcerias entre universidade e setor produtivo; criação da carreira docente aberta e do regime de dedicação exclusiva; expansão do ensino superior, através da ampliação do número de vagas nas universidades públicas e a proliferação de instituições privadas, o que provocou uma massificação desse nível de ensino; a ideia moderna de extensão universitária; ênfase nas dimensões técnica e administrativa do processo de reformulação da educação superior, no sentido da despolitização da mesma (PAULA, 2009). Conforme avaliou FERNANDES (1989, p.39)

A reforma universitária [de 1968] convertera-se no avesso da reforma; a democratização do ensino em padronização pela superfície das cabeças dos estudantes; ao Curso de o autoritarismo pedagógico tentou sufocar as transformações mais profundas e a rebelião expressa e tácita, sem consegui-lo; o ensino-mercadoria abriu toda uma fronteira de debates ásperos: a tentativa de neutralizar o jovem e de castrar os estudantes.

De acordo, ainda, com a documentação colhida durante a pesquisa, uma outra curta experiência de ensino superior na instituição investigada foi o *Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal-CFPE*. Esse curso foi montado no *Instituto de Educação (IE)*, através da homologação do Parecer CEE-RJ Nº 1296/1972 (Quadro 5- ANEXO 5), que se fundamentou no Parecer CFE Nº 252/69. O reconhecimento desse curso se deu, de uma forma pouco convencional: por intermédio de um Decreto Estadual (Decreto Nº 71658, de 04 de janeiro de 1973). Apesar disso, esse curso não se sustentou no *IE*, sendo transferido para a *Universidade do Estado da Guanabara*, em 09 de novembro de 1973¹⁵⁴, com a finalidade da devida certificação.

Foi nesse contexto que fomos inseridos no momento em que vivemos, caracterizado pela incorporação das grandes corporações internacionais ao capitalismo brasileiro, intensificando a exploração e a acumulação capitalista a partir dos anos de 1970. Com o governo militar de cunho autoritário-empresarial houve uma orientação pedagógica imposta “pelos de dentro”, inspirada “pelos de fora” (FERNANDES, 1975 a, 1989), ou seja, a assessoria americana, o que resultou na fusão MEC-USAID e em uma série de medidas na educação centradas nas ideias de racionalidade, eficiência e produtividade. Apesar da discordância do movimento estudantil com essa parceria e dependência econômica e cultural, com a repressão imposta por esse governo, ocorreu um apagamento dessa crítica dos

¹⁵⁴ Cf. cópia de um diploma conseguido durante a pesquisa de campo no ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Essa cópia circulou entre os alunos do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ no ano de 2008, como um exemplo de possibilidade de transferência do Curso Normal Superior para uma universidade. Isto porque, houve uma tentativa, não concretizada de transferência dos alunos desse curso para o Curso de pedagogia da UERJ, a partir de abril de 2008, por parte da FAETEC/SECT-RJ (ANEXO 55).

estudantes e a possibilidade de uma revolução, ainda que “dentro da ordem”¹⁵⁵. Prevaleceu, então, a ideia de que os problemas educacionais se resolveriam com propostas de ensino e a boa vontade dos professores.

Segundo TANURI (2000), após a legislação dos anos 70, principalmente, pela antiga LDB (Lei Nº 5692/71-Quadro 3- ANEXO 3), que instituiu a profissionalização em nível de segundo grau obrigatória, a formação de professores passou a ser mais uma habilitação técnica, dentre outras a serem oferecidas no Ensino Médio. Com isso, o Curso Normal passou a ter o caráter de obrigatoriedade da profissionalização do segundo grau (Ensino Médio), imposta pela lei. Essa mudança teve por objetivo, principalmente, a contenção à pressão de entrada dos filhos da classe de trabalhadores às Universidades, complementando a Reforma do Ensino Superior de 1968 (Lei Nº 5540/1968- Quadro 3-- ANEXO 3), através da profissionalização com terminalidade (FREITAG, 1986). Tal medida visava o ingresso imediato, no mercado de trabalho, dos estudantes do Ensino Médio, assumindo as funções técnicas. Com as deliberações legais e administrativas dessa época, como a Lei Nº 5692/71 (Quadro 3- ANEXO 3) e a fusão do Estado do Rio de Janeiro com o da Guanabara em 1974, o *Instituto de Educação* (IE) passou a ter a denominação de *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ) (SANTOS 2004; LOPES, 2006). Além disso, foram implantados os Estudos Adicionais no IERJ, como uma forma de “cursos pós-médios” para os novos docentes formados na instituição (Parecer CEE-RJ Nº 1405/1973- Quadro 5-ANEXO 5).

Na análise realizada por Florestan Fernandes sobre essa reforma implementada no ensino superior em 1968, o autor analisa a crise da universidade brasileira como decorrente de um conjunto de “ameaças que pairam sobre ela e sobre a natureza de sua contribuição educacional” (FERNANDES, 1975 b, p.25). Baseada nesses pressupostos LIMA (2005) explica que estas ameaças estiveram articuladas com os interesses históricos da burguesia brasileira e internacional, para manutenção e reprodução do padrão dependente de educação superior, condicionado pelo padrão dependente de desenvolvimento. Desta forma, o ensino superior em países de capitalismo dependente, como o Brasil, nasceu com o objetivo de adaptação às exigências educacionais e culturais desta sociedade de classes marcadas pelo binômio imperialismo-dependência. Conforme explica a autora,

Este padrão dependente de educação superior será mantido e, inclusive, aprofundado na atual configuração do capitalismo, na medida em que permanece como tarefa central da educação superior, nos países periféricos, a transmissão e adaptação de conhecimentos produzidos nos países centrais. (LIMA, 2005, p.307)

¹⁵⁵ As reflexões de Florestan Fernandes a respeito da revolução e suas formas (“dentro” e “fora da ordem”) são explicitadas na Introdução dessa tese (p.39-42). Cf. FERNANDES (1974; 1975 b, 1981).

Florestan Fernandes considera que essa reformulação realizada no ensino superior foi uma “reforma universitária consentida”¹⁵⁶, pois não alterou o papel central da universidade de transmissão e adaptação de conhecimentos, mantendo o padrão dependente da educação superior e sua função de conformação dos trabalhadores à ordem burguesa. Dessa forma, a Escola Normal sofreu processos de “esvaziamento, desmontagem, desestruturação e perda da identidade” (TANURI, 2000, p.81), passou a carecer de uma identidade curricular e a ocupar uma função técnica-profissionalizante e outra preparatória para o ensino superior, quase sempre ao curso de Pedagogia.

Segundo, ainda, TANURI (2000) essa descaracterização da formação do professor de Educação Básica foi acompanhada de uma desvalorização da profissão docente e de sua formação. Conforme explica a autora, a desvalorização do Curso Normal Médio foi diretamente proporcional à desvalorização do próprio trabalho docente, tanto em termos de carreira profissional, quanto em termos de condições para a atividade docente, e inversamente equivalente à necessidade numérica de professores, que somente cresceu em vista da massificação do ensino de primeiro grau.

Consequentemente, a década de 1980 foi marcada por uma crise institucional e política no *Instituto* (IERJ). Sucederam-se intervenções e eleições para a direção do IERJ e ocorreu a incorporação da creche à estrutura pedagógica em 02 de junho de 1980, entretanto, seu reconhecimento legal só se efetivou pelo Decreto Nº 14325/1990 (Quadro 4- ANEXO 4). A origem da Creche Ruth Niskier foi a de um projeto implementado pela Professora Gilda Menezes Rizzo, durante os anos 80, que inspirou a escrita de livros sobre o método natural da própria professora¹⁵⁷. (SANTOS, 2004; PAIVA, 2003; BALASSIANO; 2005)

Nos anos 80 e 90, foi se construindo uma outra problemática: a concomitância de uma formação de nível médio (normalistas) e de outro de nível superior (pedagogos) para o exercício da mesma função (professor das séries iniciais do Ensino Fundamental). A dinâmica social fortemente impulsionada, pela crítica ao tecnicismo e à fragmentação do trabalho escolar, por organizações como ANFOPE, encaminhou as reflexões entre os educadores para uma nova definição- a “de docência como base da identidade profissional de todo profissional da educação, a cargo do curso de Pedagogia”. (ANFOPE apud TANURI, 2000, p.14)

É importante ressaltar que a busca de uma maior racionalidade instrumental para as universidades, sobretudo as públicas, ressurgiu no cenário brasileiro com mais força a partir

¹⁵⁶ Essa categoria de Florestan Fernandes é explicada no Capítulo 1 dessa tese.

¹⁵⁷ Com o trabalho sistematizado, em 1984, no livro **Creche: organização, montagem e funcionamento**. Tal obra tem praticamente toda sua base na experiência da autora, a Professora Gilda Menezes Rizzo, na direção da Creche Ruth Niskier.

da década de 1980, com o anseio da sociedade pela redemocratização de todos os setores, principalmente na educação¹⁵⁸. Segundo PAULA (2009), as universidades públicas, no contexto do neoliberalismo, foram acusadas pelo governo de *improdutivas*, sendo permanentemente impelidas a prestarem conta de sua *produtividade*, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Para tal, desenvolveram-se mecanismos de avaliação da *produtividade* docente, departamental e institucional, nos níveis da graduação e da pós-graduação; procurou-se transformar as universidades em agências prestadoras de serviços para a sociedade de mercado; privatizou-se o público, via pesquisas encomendadas por empresas, cursos *auto-financeáveis* que cobravam mensalidades dos alunos, projetos de extensão realizados meramente com fins lucrativos, dentre outros. Assim, a concepção norte-americana, com seu conteúdo pragmático e utilitário, se fez presente nas instituições de ensino superior brasileiras, tornando-se um modelo hegemônico. De fato, o que se pretendia era **o controle ideológico**, pelo qual foi realizada uma drástica e ilimitada tutela sobre a composição, a estrutura e o funcionamento da universidade brasileira (FERNANDES, 1975).

Quanto à formação de professores de Ensino Fundamental nas séries iniciais, nos anos 90, ocorreu a ratificação desse controle tanto pelos “de dentro”, quanto “pelos de fora” (FERNANDES, 1975 a, 1989), através de uma *nova roupagem* à tripla possibilidade de trajetória (Normal Médio, Pedagogia e Curso Normal Superior), que existiu entre os anos 60 até 1970. “O que antes tinha ocorrido como tragédia, se repetia como farsa.” (MARX, 2000/1851-1852, p. 15)

Uma das principais influências foi o retorno ao modelo francês. No Governo de Itamar Franco, foi implantado pelo MEC em parceria com o Governo Francês o *Programa de Cooperação Educativa Brasil-França* executado pelo Ministro da Educação e dos Desportos Murilo Hingel (1993-1994), tendo como principal consultor Michel Brault (BRAULT, 1996). Esse programa influenciou e permitiu no Estado do Rio de Janeiro, a partir de 1994, que os debates na SEEDUC-RJ em torno de alternativas para a formação de professores para as séries iniciais em nível superior, se voltassem para a participação da SEEDUC-RJ nesse Programa. Com isso, foram realizadas visitas de estudos à França, visando um projeto de Normal Superior baseado nos *Instituts Universitaires de Formation des Maîtres*. (PAIVA 2003; ARAÚJO 2006)

¹⁵⁸ A crise da educação nesse período é analisada no Capítulo 1.

Conforme as informações fornecidas no sítio virtual¹⁵⁹ dessas instituições francesas, os *Institutos de Formação* (IUFM) são instituições de ensino superior responsável pela formação dos docentes (que ensinam nas escolas, faculdades ou escolas de ensino médio) em ensino superior. Esses institutos foram criados em duas fases (em 1990 e 1991) a partir da *Lei da Organização da Educação Francesa* (Lei N° 89-486, de 10 de julho de 1989¹⁶⁰), que em seu art. 17 determinou o seguinte:

Será criado em cada município, a partir de 01 setembro de 1990, um instituto universitário de formação de professores, ligado às universidades um ou vários na academia para garantir a responsabilização institucional destas instituições de ensino superior com a intervenção das profissionais e implementação de meios que lhes são atribuídas¹⁶¹.

Esses institutos foram colocados sob a supervisão direta do Ministro da Educação Nacional Francês. De acordo com a lei francesa de 1989, eles são *como escolas dentro das universidades*. Atualmente, na França, são 32 institutos de formação de professores (IUFMs), mantidos por Universidades ou por Academias. Além disso, existem centros de formação e cursos à distância que formam os IUFMs à distância, totalizando 130 institutos. Convém ressaltar que, na França, as Universidades são destinadas aos cursos fundamentais, técnicos e profissionais, cabendo as *Grandes Ecoles* o oferecimento das formações acadêmicas tradicionais, em um viés elitista.

Essas informações sobre os IUFMs são importantes para a compreensão do contexto da criação e criação do ISERJ e do seu CNS. Ao contrário da pesquisa de SANTOS (2006) que adjetivou o CNS/ISERJ como *potencializador de uma educação emancipatória e incluyente*, essas informações ratificam a suposição discutida ao longo dessa tese de que a criação do ISERJ, seguiu a mesma lógica da formação dos ISEs no Brasil: uma formação técnico-profissionalizante destinada aos trabalhadores e seus filhos, não-acadêmica, aligeirada e, por isso de *segunda ordem*.

De acordo com as pesquisas de PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006), após a verificação das condições de diferentes unidades escolares para sediar o projeto, concluiu-se que o resgate ideológico do lugar proeminente de formação deveria ser *o Instituto de Educação/RJ*, devido a sua localização central e sua relação com o *vulto*, ainda que fantasmagórico, de Anísio Teixeira. Para a concretização desses objetivos, em 1994, no fim do segundo mandato de Brizola (1991-1994) a SEEDUC-RJ criou dentro do Instituto uma estrutura específica (com

¹⁵⁹Cf. FRANÇA. **Instituts Universitaires de Formation des Maîtres**. Disponível em <http://www.iufm.education.fr/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

¹⁶⁰ Ibid.

¹⁶¹ Ibidem. Tradução do francês.

direito a obras de recuperação e investimentos na aquisição de equipamentos de informática, laboratório, dentre outros) o *Centro Tecnológico de Qualidade de Ensino-CTQE*, como uma continuação do *Curso de Atualização de Professores das Escolas em Horário Integral*¹⁶² (certificado como Curso de Extensão da UERJ) proposto por Darcy Ribeiro. O CTQE foi subdividido em quatro núcleos ou unidades. Cada uma delas voltadas para realização de diferentes tarefas e objetivos, dentre elas havia uma unidade encarregada de oferecer formação de professores em nível médio e superior. O curso foi oferecido em convênio com a UERJ, com dois anos de duração, constituindo-se numa licenciatura curta, segundo os moldes de Lei Nº 5692/71 (art. 30 e 31) (Quadro 3- ANEXO 3).

Conforme a pesquisa de PAIVA (2003), o CTQE foi criado no mês de setembro de 1994, pelo Decreto Nº 20716/94, através de um convênio celebrado entre a SEEDUC-RJ e o MEC, com recursos canalizados na ordem de U\$\$ 700.000 (setecentos mil dólares), o objetivo era o de transformar o *Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)* em um espaço único de formação de professores e atividades educativas, em que seriam desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa, capacitação e atualização para os professores da Rede Pública Estadual, com o objetivo de aperfeiçoá-los e prepará-los para o melhor desenvolvimento de suas atividades e potencialidades.

Segundo documento da SEEDUC-RJ, este projeto, que constituiu um embrião do Curso Normal Superior, pois fundia numa mesma proposta a recuperação das ideias de Anísio Teixeira sobre a escola superior para professores e o resgate do papel do *Instituto de Educação* defendido pelo grupo ligado a Darcy Ribeiro, aliados à modernidade dos recursos do campo da informática que despertavam o interesse do Secretário de Educação. (RIO DE JANEIRO, 1994, s.p.).

Parafraseando MARX (2000 1851/1852), posso afirmar que, atraindo a “tradição das gerações mortas”, a história do *Instituto* como *Escola de Professores*, foi ressignificada, através do “vulto” de Anísio Texeira. O “fantasma” desse educador e de outros intelectuais (como a poetisa Cecília Meireles), vinculados à história da instituição, “rondam” a instituição e ressurgem cada vez que se faz necessário a legitimação de alguma ação persuasiva ou coercitiva por parte de seus dirigentes, a fim da contenção de qualquer manifestação de transformação ou de uma revolução “ainda que dentro da ordem”¹⁶³ (FERNANDES, 1981). Todavia, conforme afirma MARX (2000/ 1851-1852), esses “vultos” são lembrados e

¹⁶² Esse curso foi analisado na seção anterior.

¹⁶³ Conforme já relatado, as análises de Florestan Fernandes a respeito da revolução e suas formas (“dentro” e “fora da ordem”) são explicadas na Introdução dessa tese (p.39-42). Cf. FERNANDES (1974; 1975 b, 1981).

ressurgem não com o conteúdo ideológico voltado para a transformação, mas direcionado à tradição e à manutenção da ordem vigente, assim como a ideologia construída é a dominante.

A partir da mudança do Governo do Estado do Rio de Janeiro no final de 1994, com a saída de Leonel Brizola (PDT), o breve Governo de Nilo Batista¹⁶⁴ e a entrada de Marcello Alencar (PSDB). Conforme explicam ARAÚJO e PAIVA (2009), o projeto do CTQE, apesar da estrutura física já instalada, foi abandonado. A proposta da formação de professores do Ensino Fundamental em séries iniciais em nível superior, delineada por técnicos da SEEDUC-RJ ao governo Brizola, não despertou o interesse do novo governo eleito.

Como descreve ARAÚJO (2006), a formação de professores a nível superior também não despertou o interesse imediato do Governo de Marcello Alencar. A curto prazo, nos anos de 1995 e 1996, a meta desse governo era a revitalização do Curso Normal Médio, assim como outros cursos profissionalizantes a nível médio. Para isso, duas propostas estavam em discussão: uma defendia a ampliação da formação geral para dois anos, seguidos de um ano de ensino profissionalizante. A segunda pretendia ampliação da carga horária do Normal Médio para quatro anos, em horário parcial e em três anos para os de horário integral. Todavia, as discussões travadas em Brasília sobre o projeto da LDB, que tramitava, sob a égide do então Senador Darcy Ribeiro e a sua proposta de formação de professores a nível superior repercutiam diretamente nas atividades do Governo do Estado do Rio de Janeiro e suas Secretarias.

Em meio a essas discussões foi promulgada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 9394/96- Quadro 1- ANEXO 1) e conforme já descrito, em 10 de setembro de 1997, através do Decreto do Governador Marcelo Alencar Nº 23482 (Quadro 4- ANEXO 4), o *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ), que era uma das escolas da SEEDUC-RJ, passou a fazer parte da SECT-RJ, integrando-se à FAETEC, tendo a Professora Nilda Teves como Presidente do CEE-RJ. Nesse Conselho já tramitava um projeto de criação do ISE elaborado pela SEEDUC-RJ, denominado de *Projeto Álvaro Chispino*.

Com a transferência do IERJ de uma Secretaria para a outra, os professores transferidos da SEEDUC-RJ para a Fundação puderam optar pela transferência para uma outra escola da SEEDUC-RJ, vinculados à mesma Secretaria ou mantiveram-se na escola de origem, transferida para a FAETEC/SECT-RJ, na condição de cedidos à SECT-RJ. Em seguida, a instituição foi transformada em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro*

¹⁶⁴ Como Vice-Governador do Governo de Brizola, assumiu o governo do estado do Rio de Janeiro de abril de 1994 a janeiro de 1995, quando Leonel Brizola se desincompatibilizou do cargo para disputar a Presidência da República.

(ISERJ), através do Decreto do Governador Marcelo Allencar Nº 24338/1998 (Quadro 4- ANEXO 4), criando-se, então, as condições de produção do CNS/ISERJ.

2.2.2- O CNS/ISERJ: a tradição como hegemonia da repetição da história

A partir da nova LDB (Lei Nº 9394/96-Quadro 1- ANEXO 1), o CEE-RJ precisou, então, se pronunciar a respeito da normatização do ensino superior, vinculado ao Sistema Estadual de Ensino. Com relação aos ISEs e seus cursos, foram, então, emitidos Pareceres e deliberações do CEE-RJ, conforme o quadro abaixo. Foram ainda listados Pareceres e Resoluções do CEE-RJ de anos anteriores à LDB de 1996 que eram relevantes a esse estudo, por isso foi construído o Quadro 5 (ANEXO 5), com o título “Pareceres e Deliberações do CEE-RJ ligados ao processo de criação do CNS/ISERJ/SECT-RJ” que se encontra no ANEXO 5.

Com a LDB de 1996, o CEE-RJ se pronunciou, emitindo as Deliberações Nº 228/98; Nº 229/98 (Quadro 5- ANEXO 5) e o Parecer CEE/RJ Nº 178/98 (Quadro 5- ANEXO 5), que delinearão o que devia constar no projeto de credenciamento da instituição a ser encaminhado ao Conselho. Além disso, deliberou sobre a avaliação do projeto quanto a sua adequação técnica por uma comissão técnica designada pela CEE-RJ e o roteiro de verificação para autorização e reconhecimento dos cursos superiores. De acordo com esses documentos, ao final da avaliação *in loco* pela comissão de especialistas indicados pelo CEE-RJ e da elaboração de relatório técnico, a partir do roteiro contido no Parecer CEE-RJ Nº 178/98 (Quadro 5- ANEXO 5), o mesmo deveria ser enviado pela Câmara de Ensino Superior do CEE-RJ para deliberações (de acordo com os art. 7, 8 e 9 das Deliberações CEE-RJ Nº 228/98 e Nº 229/98 - Quadro 5- ANEXO 5).

Além dos aspectos legais, o projeto de cada curso deveria conter os seguintes aspectos e ser avaliado, segundo os mesmos:

a) concepção, finalidades e objetivos; b) currículo pleno proposto, com ementário das disciplinas e indicação de bibliografia básica; c) indicação do responsável pela implantação do curso com a respectiva qualificação profissional e acadêmica; d) perfil dos profissionais que pretende formar; e) perfil pretendido do corpo docente contendo referências ao número, à qualificação, área de conhecimento, experiência profissional requerida, vinculação dos docente com as áreas de conhecimento propostas; f) previsão do regime de trabalho, do plano de carreira e de remuneração do corpo docente; g) regime escolar, vagas anuais, turnos de funcionamento e dimensão das turmas; h) período mínimo e máximo de integralização do curso; i) descrição dos seguintes itens: 1. biblioteca - sua organização, acervo de livros, periódicos especializados, recursos e meios informatizados, área física, plano de expansão, formas de utilização; 2. edificações e instalações a serem utilizadas para o funcionamento do curso proposto, incluindo conjunto de plantas, plano de expansão física e descrição das serventias; 3. laboratórios e demais

equipamentos a serem utilizados no curso proposto, estacando o número de computadores à disposição do curso e as formas de acesso a redes de informação. (RIO DE JANEIRO, 1998, p.2-3)

Quanto ao credenciamento e autorização dos cursos foi determinado o seguinte: para o credenciamento dos cursos a validade de cinco anos; no que se refere à autorização, a validade de dois anos, para os cursos de duração de quatro anos, e de três anos, para os cursos de cinco anos de duração. Ao final desse período, seria realizada uma nova avaliação do curso pela comissão técnica designada pela CEE-RJ (art. 14, das Deliberações CEE/RJ N° 228/98 e N° 229/98-Quadro 5- ANEXO 5). É importante destacar o protagonismo do CEE-RJ para a criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior (CNS), visto que suas deliberações e pareceres, determinaram os rumos dessa instituição e de seus cursos superiores, como o CNS. Essa análise é realizada no capítulo posterior.

O primeiro projeto da FAETEC, denominado *Projeto Nilda Teves* elaborado e encaminhado ao CEE-RJ pela FAETEC/SECT-RJ, no ano de 1998, constava de três partes: A) o histórico da FAETEC, com a fundamentação nos documentos legais dos planos federal e estadual existentes para o ensino superior na Fundação; B) a infraestrutura para o ensino superior, com detalhes do prédio do ISERJ, suas edificações e instalações, inclusive com detalhes com relação à biblioteca; C) e a proposta de integralização do curso em quatro semestres (ou seja, em dois anos) e 2880 horas. De acordo com o projeto seriam oferecidas 200 vagas anuais divididas em dois turnos, sendo um pela manhã e um à tarde, em um total de quatro turmas por ano. Assim, não haveria oferecimento de vagas no turno da noite, o que mais tarde ocorreu.

Nesse projeto, na primeira parte, foi salientado o histórico de promulgação da LDB de 1996 e a possibilidade da criação do ISE em todo o território nacional. Ainda foram resgatados os *Dados Históricos* da instituição, sendo exaltada a *Escola Normal da Corte*, a *Universidade do Distrito Federal* e as iniciativas nos anos 50 e 60 de especializações em nível superior como parte da história da instituição. Na parte seguinte, foram ressaltados, não por acaso, a suntuosidade do prédio (apesar de sua decadência e problemas de conservação), com a sua relevância histórica e a biblioteca da instituição. Conforme as análises de um dos relatórios das Comissões Verificadoras da SECT-RJ (RIO DE JANEIRO, 2001), um dos maiores problemas na implantação dos ISEs foi a falta de um prédio e de biblioteca adequados, revelando-se em um dos pontos críticos para o credenciamento da instituição como de nível superior junto ao CEE-RJ.

O *Projeto Nilda Teves* justificou a falta da *excelência* na formação da instituição, nos moldes *dos tempos áureos*, às últimas décadas de pouca exigência na formação. De acordo com a entrevista realizada por PAIVA (2003) com a idealizadora do projeto do (a mesma que também compôs o CEE-RJ na época), Nilda Teves atribuiu, principalmente, a perda da qualidade na formação à mudança do critério para acesso ao Instituto, por intermédio de demanda social a partir da era Lacerda (na década de 1950). Sendo assim, afirmou o seguinte:

(...) Então, quando eu entrei, eu acabei com o critério de pobreza. Eu coloquei no mesmo regimento da FAETEC. E o regimento da FAETEC, eu tirei, eu copiei, ajustei o regimento do Colégio Pedro II. Que a média era 7,0 para passar direto; 6,0 pra ir pra final e 5,0 pra segunda época. Foi um critério de seleção tão grande (porque a procura foi enorme). Então era exigido rigor na entrada e rigor nas promoções. (PAIVA, 2003, p. 96)

Foi assim que, nos anos 70, a partir da Lei Nº 5692/71 (Quadro 3-ANEXO 3) ocorreu, então, uma ruptura total no brio do *Instituto*, com a função técnica atribuída ao Curso Normal Médio e o fim do processo de seleção de alunos, através de provas. Essa forma de processo seletivo vinha ocorrendo, desde a sua fundação. Na década de 1970, a prioridade para o ingresso passou a ser a “carência econômica” ou “critério de pobreza” (VILLAS-BOAS, 1994). Esses procedimentos legais foram mais uma estratégia de uma contrarrevolução “a frio” organizada durante a ditadura militar no Brasil pelo governo empresarial-ditatorial, junto a uma forte repressão policial-militar (contrarrevolução “a quente”). Com tais critérios, o Estado *atendia*, de certa forma, aos anseios das classes de trabalhadores, que buscavam, desde os anos 60, a oportunidade de educação nos moldes de uma educação burguesa.

Assim, Nilda Teves, ao ser entrevistada por PAIVA (2003), usou como artifício para justificar a precariedade do Curso Normal Médio e do antigo *Instituto de Educação* (IERJ), naquele momento, “a pobreza” de seu alunado. Desse modo, os problemas da instituição deixaram de ser de ordem político-administrativa, para se tornarem decorrentes da demanda do curso. Uma forma de “correção” desse problema foi, então, a de constituir o IERJ em uma Instituição de Ensino Superior (IES) e elevar o nível intelectual, compreendido como condição econômica dos egressos, o que de fato não ocorreu, devido à facilidade da entrada da demanda do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ.

Um exemplo enfático dessa facilidade foi a forma de ingresso da primeira turma do CNS/ISERJ. Conforme informações colhidas na época de observação da pesquisa, o primeiro vestibular realizado a fim de formar a primeira turma do CNS/ISERJ, além da aprovação de alunos no vestibular, a própria professora Nilda Teves estabeleceu uma ordem interna, na qual prescreveu que alunos com média superior a sete (7,0), oriundos do Normal Médio da instituição seriam transferidos diretamente para o CNS. A partir disso, os outros alunos que

não tinham prestado concurso no vestibular e nem tinha atingido a média exigida, mas tinham sido aprovados no ISERJ ganharam uma liminar na justiça que deu o direito ao ingresso no curso, o que expandiu as 200 vagas existentes no edital do vestibular para 500 vagas. A meu ver, esse problema foi produzido, devido a uma interpretação inadequada da seguinte recomendação prescrita no Parecer CEE-RJ Nº 258/98 (Quadro 5-ANEXO 5), quanto ao Projeto:

(...) recomenda-se que o ISERJ (...) estude a criação de programas especiais de adaptação e complementação de estudos para seus ex-alunos do curso normal, visando adaptá-los às novas exigências da Lei 9394/96, em particular ao art. 87 que estabeleceu a exigência da formação superior para todos os professores de Educação Básica até o final da Década de Educação. (RIO DE JANEIRO, 1998, p.15)

Uma outra parte do *Projeto Nilda Teves* foi destinada à *Concepção, Finalidades e Objetivos e o Currículo*. Conforme essa parte do projeto, contido no Parecer CEE-RJ Nº 258/98 (Quadro 5-ANEXO 5), o objetivo da constituição do ISERJ era o seguinte:

As transformações tecnológicas, econômicas e culturais do mundo moderno apontam para a necessidade da formação de um educador que seja capaz de pensar, decidir, planejar e executar as atividades educacionais, em consonância com os avanços da ciência e tecnologia. (...) É nessa direção que o mundo caminha e a nação, que não conseguir responder a tais exigências, ficará para trás, porque sociedade alguma progride se não tiver pessoas capazes de realizar um trabalho profícuo que os desenvolvimentos tecnológico e cultural requerem. (RIO DE JANEIRO, 1998, p.11)

Como linguagem está repleta de signos e “sem signo não existe ideologia” (BAKHTIN, 1999, p. 31), esses signos comportam duas faces: eles refletem e refratam a realidade. Isto quer dizer que se, por um lado, apreendem a realidade; por outro, podem distorcê-la, incluindo um momento de apagamento ou encobrimento das lutas de um dado momento histórico. Assim, em determinadas épocas, certas palavras são focalizadas e afirmadas e outras banidas. Isso também não é um acaso. Conforme afirmam FRIGOTTO e CIAVATTA (2002), no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram das reformas educativas palavras como *educação integral* e *unitária*. Em substituição, passou-se a realçar o ideário da *polivalência*, da *qualidade total*, do *cidadão produtivo*, dentre outros, como os termos que vigoram no *Projeto Nilda Teves*.

Assim, não foi de forma fortuita, que foram usados certos termos e não outros nesse Projeto. Apesar da ênfase na criticidade, na autonomia, no compromisso político-profissional e no preparo do aluno para *formar pessoas, cidadãos*. Essas palavras apareceram no projeto de forma abstrata e idealizada, sem a explicitação das práticas e lutas que deviam constituir a formação da consciência dos novos docentes formados. A única referência de intencionalidade desse projeto recaiu na tecnologia como uma das “necessidades e

capacidades físicas, emocionais, culturais, espirituais e intelectuais do homem” (RIO DE JANEIRO, 1998, p.11).

O uso de termos como “exigências” e “avanço tecnológico”, não foi também ao acaso. O projeto para o ISERJ, construído pela FAETEC/SECT-RJ - *Projeto Nilda Teves*- buscou atender ao contexto nacional e às exigências dos organismos internacionais, ou seja, atendimento da periferia às condições do capitalismo dependente. Tal suposição foi confirmada pela ênfase dada no projeto ao “avanço brasileiro” (RIO DE JANEIRO, 1998, p.11) como decorrente de compromissos firmados no plano internacional, “como o Plano de Ação para o Século XXI e da II cúpula das Américas” (Idem, p.11).

Conforme um dos documentos do Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 1995), elaborado na época da elaboração da LDB de 1996, os cursos de formação deveriam estar articulados às demandas do mercado e à *flexibilização* do modelo tradicional de universidade, transferindo o controle *do processo para o do produto*, de modo a estimular a iniciativa privada pela redução dos custos de formação. FERNANDES (1991) explica que a dependência econômica em curso tem sofrido transformações quantitativas e qualitativas. Uma das mais significativas tem sido a avassaladora ingerência estrangeira nas relações com o Estado e com os setores fortes da economia brasileira: implantou-se, no Brasil,

(...) um fluxo modernizador, um pólo diversificado de natureza neocolonial que tem interferido cruamente em todas as áreas e produções, [como na educação, na formação de professores e na educação profissional]. A incorporação ao sistema capitalista mundial de produção e de poder (...) se impõem, sob a ingerência do governo e com a plena anuência dos (...) capitalistas brasileiros. (FERNANDES, 1991, p. 33)

De acordo com KUENZER (1999), com a globalização e a intensificação das relações capitalistas, ocorreu uma crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado. Esse processo configurou uma aparente contradição: quanto mais as tarefas se simplificaram, mais conhecimentos foram exigidos do trabalhador, entendidos não como operações intelectuais para a compreensão da sociedade, mas como conhecimentos instrumentais, “competências” necessárias à inserção no mercado de trabalho. A educação passou a articular, então, formação e mercado. Conforme explica a autora,

A mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que ating[iu] todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, pass[ou] a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, (...) resistir a pressões, (...) e assim por diante. (KUENZER, 1999, p. 168-169)

A condição dependente dos países periféricos, como o Brasil, auxilia na compreensão dessas mudanças ocorridas nas formas de organização e de funções no processo produtivo, assim como as ocasionadas nos padrões de consumo e de propaganda, “(...) propagando-se em todos os níveis da economia, da segurança e da política nacionais, da educação e da cultura, da comunicação em massa e da opinião pública, as aspirações ideais com relação ao futuro e ao estilo de vida desejável (...)” (FERNANDES, 1975 a, p.23) em nome de uma revolução tecnológica. Conforme explica FERNANDES (1975 a), esse processo é resultante da rendição total dos países periféricos, como o Brasil; de suas burguesias ao capital internacional e seus efeitos múltiplos e cumulativos na concentração financeira do capital e na internacionalização do mercado capitalista mundial.

Conforme descrevem PAIVA e CARNEIRO (2009), devido aos problemas causados pelo processo de transferência de uma secretaria para outra (da SEEDUC-RJ para o SECT-RJ) e os conflitos causados pela cedência e as exigências do CEE-RJ; no mesmo período, a Subsecretaria Adjunta de Ensino da SEEDUC-RJ, de forma isolada, traçou metas para estabelecer outro projeto de ISE/CNS no estado. Conforme relata, ainda, PAIVA (2003), a partir da entrevista realizada com Álvaro Chrispino, o governador Marcello Alencar enfrentava problemas de gestão na SEEDUC-RJ. As bancadas do PSDB (na época, o partido do governo) e os partidos aliados indicaram, então, o nome de Fernando Pinto para a SEEDUC-RJ, sendo indicado como Secretário Adjunto de Ensino da SEEDUC-RJ o Professor Álvaro Chrispino.

Foi nesse contexto que foi proposto, então, o *Projeto Álvaro Chrispino*, por intermédio dessa Secretaria Adjunta de Ensino da SEEDUC-RJ. Esse projeto foi constituído de quatro partes: A) a justificativa e a formatação do ISE no Rio de Janeiro; B) a proposta pedagógica do Curso Normal Superior, entendido como *pós-médio*; C) a fundamentação teórica para o projeto; D) os objetivos e metas para a instalação do ISE e do CNS.

Na primeira parte, intitulada *A Formação Inicial a Formação Continuada de Professores- A necessidade do Projeto do Instituto Superior de Educação*, foi enfatizada a *revolução da informação* (RIO DE JANEIRO, 1997, p.4) e a promulgação da LDB de 1996, nos seus art. 62 e 63 (que instituíram os ISEs). Além desses, o art. 87, no seu parágrafo 4 que previu o “treinamento em serviço” serviu de justificativa para que o ISE se constituísse em um “Núcleo de Formação Continuada”. (Ibid., p. 3-6)

Ainda foi previsto nessa parte do projeto, como anteriormente descrito, o prazo de três anos para a transformação dos Institutos de Educação da SEEDUC-RJ, incluindo o IERJ em

ISEs. O curso dos futuros ISEs, denominado de *Curso Normal Superior*, haveria de habilitar os professores em nível pós-médio, em quatro semestres (dois anos), com a carga horária total de 2400 horas/aula. Haveria também, como parte dessa formação, a previsão de atividades semipresenciais. Seriam oferecidas inicialmente, em cada unidade escolar, 80 vagas. (Ibidem)

A consultoria técnica seria fomentada pela Faculdade de Educação da UERJ e teria uma avaliação externa formada de especialistas em educação. À FAPERJ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro) caberia apoiar o projeto com bolsas de apoio técnico para os professores, com recursos repassados pela própria SEE. O custo estimado seria de R\$ 785.660,00 (setecentos e oitenta e cinco milhões e seiscentos e sessenta mil reais), destinados à remuneração de dois diretores, 24 professores, seis coordenadores, quatro consultores e cinco avaliadores. (Op. Cit)

Sob o título de *A Proposta do Instituto Superior de Educação*, a segunda parte do *Projeto Álvaro Chrispino* previu a estrutura do Curso Normal Superior (pós-médio), distribuído em três blocos: um destinado aos “conhecimentos gerais; outro voltado para os conhecimentos da educação; e um outro visando a teoria e prática da educação, onde o estudante [executaria] efetivamente o trabalho docente integral com acompanhamento e tutoria de docentes experientes” (RIO DE JANEIRO, 1997, p.10).

Em seguida, foi formulada a fundamentação teórica, intitulada como *Paradigmas e Fundamentos Teóricos Para a Formulação de Política Setorial Sobre a Formação e a Formação Continuada de Professores*. Foi usado como referência o documento da CEPAL/UNESCO (1995), intitulado *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, que ratificou a *tendência* da passagem da formação dos professores de escolas normais de nível médio para escolas “pós-secundárias”. Para fundamentar tal curso o currículo seria baseado na capacitação dos professores que visasse “expandir a cultura e (...) as nova lógicas do conhecimento, estruturas icônicas e tecnológicas” (Ibid., p.18).

A quarta e última parte do *Projeto Álvaro Chrispino* foi denominado *Dos Consensos*. Foram enfatizados o incentivo de Programas de Formação Permanentes, através de atividades de apoio na escola, semipresenciais e convênios com instituições, como o CESGRANRIO. Desse modo, concordo com CARNEIRO e PAIVA (2004), na análise de que esse curso pós-médio foi uma tentativa de contenção de uma demanda de trabalhadores pelo ensino superior, adequando-se perfeitamente à lógica da racionalidade econômica do governo Marcello Alencar, parceiro na mesma lógica do governo federal então presidido por Fernando Henrique Cardoso, segundo a qual o investimento público em educação deveria responder aos imperativos da rentabilidade.

Desse modo, tanto o *Projeto Nilda Teves*, quanto o de *Álvaro Chrispino* foram uma resposta do Governo do Estado do Rio de Janeiro às políticas do governo federal (de FHC, na época) a fim de cumprir compromissos assumidos com organismos internacionais, imputando ao professor uma formação tecnicizada e aligeirada. Com essas estratégias, a burguesia local:

[tem se feito] de cega a todos os problemas não-resolvidos do desenvolvimento capitalista interno e mascara[do] o trunfo que o desenvolvimento capitalista desigual representa para aquelas nações e suas empresas gigantes instaladas no Brasil. Submete-se a uma incorporação marginalizadora e que apenas pode alimentar fluxos de modernização instrumentais para operação industrial, financeira, comercial, agrária, administrativa, tecnológica, educacional, intelectual etc. dessas grandes corporações em nossa economia. A exigência fundamental dessa modalidade de incorporação é transparente: dissociar o capital monopolista da democracia e fortalecer ao máximo o comensalismo espoliativo, pelo qual a “burguesia nativa” se reduz a um parceiro de terceira categoria, subalterno e preso às cadeias do “capitalismo associado”. (FERNANDES, 1991, p.53- 54)

Foi o *Projeto Nilda Teves* (Processo Nº E-03/100.284/98), que foi aprovado pelo CEE-RJ, através do Parecer Nº 258/98 (Quadro 5-ANEXO 5) como o projeto do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, a despeito do Parecer CEE-RJ Nº 430/97 (Quadro 5-ANEXO 5), que aprovou o *Projeto Álvaro Chrispino*, não sendo sequer revogado. Discordo de PAIVA (2003) e de ARAÚJO (2006) ao afirmarem que o projeto da FAETEC- o *Projeto Nilda Teves*- contou com a insatisfação dos professores cedidos da SEEDUC-RJ para o SECT-RJ e desviados de função para o ensino superior do ISERJ (conforme consta nos Pareceres CEE-RJ Nº 258/98 e o de Nº 1008/2000- Quadro 5- ANEXO 5), o que fez com que esse grupo elaborasse um outro projeto, a partir de 1999, no Governo de Anthony Garotinho.

As observações e análises de documentos por mim realizadas, levaram-me em outra direção para compreensão desse processo. Um grupo de professores, sendo a maioria oriunda do Curso de Normal Médio, cedidos da SEEDUC-RJ e uma outra parte pertencente ao quadro de docentes da FAETEC-SECT-RJ, todos desviados de função para o ensino superior do ISERJ (como listam os Pareceres CEE-RJ Nº 258/98 e o de Nº 1008/2000- Quadro 5-ANEXO 3), embrenhou-se na construção do Curso Normal Superior (CNS) e, por isso na formação do ISERJ, em parceria com a FAETEC/SECT-RJ. O momento de cisão entre esses professores e a Fundação foi na constituição do grupo de professores que trabalharia no CNS/ISERJ.

Isto porque, a disputa entre as Secretarias (SEEDUC-RJ e SECT-RJ), sobre a qual analisam PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006), foi pelo domínio do ISERJ, como instituição de formação de professores e anterior à transferência do ISERJ para a FAETEC/SECT-RJ (Decreto Nº 23482/1997- Quadro 4- ANEXO 4). Conforme relata o próprio Álvaro Chrispino na pesquisa de PAIVA (2003):

Então, a instituição, o símbolo da educação do Estado do Rio de Janeiro passou a fazer parte da FAETEC. Então, na verdade, eles não levaram apenas o prédio: eles levaram o símbolo. O ganho não foi o ganho de um prédio centenário, com milhares de alunos e com professores. É a grande marca de qualidade da educação da cidade do Rio de Janeiro. Foi a antiga Guanabara e que era um dos pilares da educação. (...) nós passamos então um bom tempo, Educação e Ciência e Tecnologia, num embate, na tentativa de fazer valer a força institucional e manter o Instituto de Educação. A Educação foi derrotada. Não que não houvesse projeto, mas foi uma decisão política de fazer com que o Instituto de Educação do Rio de Janeiro fosse transferido para a Ciência e Tecnologia, para a FAETEC, melhor dizendo. (PAIVA, 2003, p. 113-125)

Ao analisar o Projeto *Nilda Teves* (aprovado pelo Parecer CEE-RJ N° 258/98- Quadro 5- ANEXO 5), encontrei como parte das exigências desse documento o item *Corpo Docente*. Nesse item, como constitutivo do Projeto e do Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5) foram nomeados 102 professores cedidos da SEEDUC-RJ para o SECT-RJ e docentes pertencentes ao quadro da FAETEC-SECT/RJ (originários do primeiro concurso de professores para a FAETEC/SECT-RJ¹⁶⁵), que faziam parte do antigo IERJ, oriundos da Educação Básica e do antigo Normal Médio para atuarem no CNS, sem concurso público para o ensino superior, em desvio de função. Do mesmo modo, o Parecer CEE-RJ N° 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5) acrescentou treze (13) professores oriundos do Ensino Fundamental, Normal Médio, Curso Adicional (Pós-Médio) da SEEDUC-RJ e da FAETEC/SECT-RJ na mesma situação de desvio de função para o ensino superior do ISERJ à relação de professores do CNS/ISERJ.

O pronunciamento da Professora Ellen Maria Gomes Cabral desviada de função para o ensino superior do ISERJ (como consta no Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5), em uma audiência na ALERJ realizada em 29/03/05, na Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional, presidida pelo Deputado Estadual Paulo Ramos-PDT-RJ¹⁶⁶, ratificou essa situação:

(...) E de acordo com a necessidade de implementação do próprio curso, o Conselho Estadual emitiu um outro parecer, que agregava mais um grupo de professores, pela necessidade do curso. É o parecer 1008/2000. **Então, por esses dois pareceres [o de N° 258/98 e N° 1008/2000] nós fomos credenciados e autorizados** [grifo meu]. (RIO DE JANEIRO, 2005, s.p)

A meu ver, as tensões não foram, então, entre as Secretarias Estaduais (SEEDUC-RJ e SECT-RJ), conforme advogam PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006), mas foi uma disputa de frentes partidárias da ALERJ (principalmente entre o PDT e os partidos coligados a esse

¹⁶⁵ Conforme o edital publicado em D.O. RJ, em 15 de novembro de 1997. Esse processo de seleção foi descrito nesse capítulo, seção 2.1. e em anexo se encontra um quadro explicativo desse concurso.

¹⁶⁶ Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

partido, em 1999, na eleição de Anthony Garotinho: o PT, o PSB e o PC do B), na formação de um *curral eleitoral* substancial: alunos, pais, funcionários e professores do ISERJ.

De acordo com as observações realizadas durante a pesquisa, percebi que os conflitos instaurados no ISERJ e no seu Curso Normal Superior (principalmente, no período entre 1998 e 1999 e que estenderam-se até o momento de escrita dessa tese) foram advindos de problemas relacionados à constituição do corpo docente para o ensino superior da instituição. Um grupo de professores do ISERJ desejava fazer parte do corpo docente do ensino superior, sem a necessidade de um concurso público específico. Por isso, buscou o apoio de políticos e parlamentares para essa causa, mobilizando, também, para isso, a comunidade escolar. Para a ratificação dessa prática, foi usada, então, a *tradição* e a *memória* da instituição. Esses professores se tornaram, então, *implementadores* do CNS/ISERJ (termo criado por esse grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ).

Ao buscar o significado (a parte estável, dicionarizada) dessa palavra no suporte material reconhecido socialmente- o dicionário¹⁶⁷- não encontrei tal termo. Isto porque é um neologismo do verbo **implementar** (*implemento* + *-ar*). Assim, procurei os significados para esse verbo. Encontrei os seguintes: “v. tr. 1. Pôr em prática, em execução ou assegurar a realização de (alguma coisa) = EXECUTAR. 2. Inform. Instalar, pôr em funcionamento (programa ou componente informático)” (AURÉLIO, 2010). Ao analisar os significados 1 e 2 encontrados, posso supor que *implementador* é *aquele que coloca em prática algo*. Como a palavra é composta de uma outra parte- o sentido, direcionado pelo contexto- posso afirmar que a criação desse léxico não foi ao acaso. Objetivou dar um ar de grandiosidade à situação irregular desses professores. Eles não eram quaisquer professores: eram *sujeitos implementadores do primeiro Curso Normal Superior do país*. Então, ratificaram, mais uma vez, a condição de serem a *história e a memória da educação brasileira*. A criação de um novo léxico- *implementadores*- passou, então, a credenciar no nível simbólico a esses professores a condição de professores do CNS/ISERJ, legitimando socialmente a condição irregular do desvio de função para o ensino superior e os nomes listados nos pareceres do CEE-RJ como professores habilitados a trabalharem no CNS/ISERJ (Pareceres CEE-RJ Nº 258/98 e o Nº 1008/2000-Quadro 5- ANEXO 5).

É importante destacar que a escolha do quadro de professores que iria compor o corpo docente inicial do ensino superior do ISERJ, sem concurso público, em desvio de função, foi tortuosa. De acordo com os achados da pesquisa, foi realizada uma convocação geral pela

¹⁶⁷ Cf. AURÉLIO (FERREIRA, Alberto Buarque de Holanda). **Dicionário do Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 2010- CD-ROM.

FAETEC de todos os professores e funcionários técnico-administrativos da instituição dos diferentes níveis de ensino, que tivessem como mínimo de titulação a especialização. Esses professores e/ou funcionários ao serem selecionados teriam a responsabilidade de estudarem o projeto para o CNS/ISERJ-*Projeto Nilda Teves-*, reestruturá-lo e compor o quadro docente inicial para o ensino superior do ISERJ.

Para a seleção do grupo de docentes para atuarem no CNS/ISERJ, sem concurso público para o ensino superior, foi composta uma comissão formada por um grupo de docentes oriundos do Normal Médio do ISERJ a qual realizou a análise de currículo e da documentação comprobatória dos interessados. Todavia, mais uma vez, no lugar do mérito, próprio da ordem burguesa (ainda que no discurso), prevaleceu os privilégios pessoais e as relações patrimonialistas, característica da burguesia local dos países periféricos.

Na época, houve muita crítica ao processo realizado. Segundo informações colhidas durante a pesquisa, através de conversas com professores e ex-professores da instituição, não foram divulgados os critérios, a pontuação e as formas de avaliação. Em consequência, ao final do processo avaliativo, foi apenas listado o nome dos professores *eleitos* para *implementarem* o curso, em sua maioria, oriundos do Normal Médio do ISERJ, sem a explicitação clara dos critérios avaliativos. Muitos professores do ISERJ com Mestrado ou Doutorado não puderam fazer parte do corpo docente do CNS/ISERJ, enquanto que no lugar desses, ficaram professores, alguns com a graduação, apenas, devido a laços de amizade com a comissão ou por fazerem parte do Normal Médio. Essa informação foi ratificada ao consultar a listagem inicial de professores do CNS/ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5).

Primeiramente, em uma passagem rápida de olhos, pareceu-me que todos os professores atendiam ao mínimo exigido- Pós-Graduação Lato Sensu (especialização). Os professores foram listados em tabelas, segundo suas respectivas formações. Assim, encontrei duas classificações: *Relação de Professores com Pós-Graduação Lato Sensu*; e *Relação de Professores com Mestrado*. As duas tabelas tinham as seguintes colunas: NOME; CURSO; MATRÍCULA. Entretanto, em uma outra análise mais esmiuçada, encontrei no meio das duas listagens, docentes que não atendiam a nenhum desses dois critérios adotados nessa lista. Para esses professores, apesar de listados com especialização ou mestrado, no tópico CURSO, constava, apenas, o nome da graduação. Assim, dos 102 professores listados, no Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), como professores do CNS/ISERJ, encontrei 19 professores apenas com a graduação.

Por sua vez, o Parecer CEE-RJ Nº 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5) justificou a lista de treze (13) professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, afirmando que o objetivo era o “de complementar o quadro docente autorizado para atuar no Curso Normal Superior do ISERJ” (RIO DE JANEIRO, 2000, p.1), sendo 7 professoras com Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização nas áreas de Psicomotricidade, Psicopedagogia, Docência Superior), 1 professora com Pós-Graduação *Lato Sensu* incompleta (Especialização em Matemática e Engenharia de Computação), 3 professores com Mestrado incompleto e 2 professores com Pós-Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado) concluído. Ao analisar o Parecer CEE-RJ Nº 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5), percebi que esses professores foram designados para diferentes áreas e disciplinas, independente da sua formação.

Essa situação de nomeação de professores pelo CEE-RJ para o CNS/ISERJ sem concurso público para o ensino superior do ISERJ e a falta de clareza quanto aos critérios de seleção desses docentes fez surgir um desconforto entre os servidores públicos em todo o ISERJ, em todos os níveis de ensino, o que produziu um impasse entre esses professores desviados de função para CNS/ISERJ, outros docentes e funcionários da instituição e a FAETEC/SECT-RJ. Isto porque, a Fundação passou a ser cobrada quanto aos critérios para a vinculação desse grupo de professores ao ensino superior do ISERJ e sobre a falta de docentes nos outros níveis de ensino. Além disso, ocorreu um isolamento do CNS/ISERJ e de seus professores, em relação ao restante da instituição, principalmente no Ensino Médio, onde se encontravam muitos professores com a titulação devida que não foram contemplados para atuarem no ensino superior.

Ao investigar sobre o processo de criação do ISERJ, SOBREIRA (2004; 2008), em sua pesquisa, ratifica esse processo de “seleção” de professores para o ensino superior do CNS/ISERJ. Uma das questões que norteou seus estudos foi a “compreensão do corpo docente do ISERJ em relação ao seu papel no complexo debate [da] criação dos ISEs” (SOBREIRA, 2008, p.99). Em uma de suas entrevistas, uma professora do ISERJ declarou o seguinte: “Aqui tem um grupo de pessoas que está com o objetivo de construir alguma coisa e um outro grupo que está com o objetivo de se transformar em professor do ensino superior sem concurso” (Ibid., p.99-100).

Ainda, em um outro trecho da pesquisa de SOBREIRA (2008), uma outra professora fez a seguinte avaliação do processo de *implementação* do CNS/ISERJ:

Eu acho que não tinha entrosamento. A gente deveria ter construído isso juntos, entende? A própria categoria que tinha ideia sobre isso não foi consultada. Os professores que trabalhavam na formação de professores nunca foram consultados. Eu acho que o erro foi aí. (Ibidem, p.102)

De maneira contrária, o grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ enunciou em documentos o seguinte, como no trecho abaixo:

Consciente dos desafios internos e externos que estava enfrentando e dos obstáculos que teria de ultrapassar, a comunidade docente do ISERJ, desde julho de 1998, optou e se organizou para criar e implementar o primeiro Curso Normal Superior público, aprofundando o diálogo com as universidades públicas e participando de encontros promovidos pela ANFOPE (...) e ANPED (...). (CABRAL et al, 2002, p. 3)

Esse grupo de professores (inicialmente listados nos Pareceres CEE-RJ N° 258/98 e de N° 1008/2000- Quadro 5- ANEXO 5) realizou em seus discursos uma negação do seu isolamento na época da *implementação* do CNS/ISERJ, como na afirmação de SANTOS (2006) sobre “a coletividade da proposta”. Todavia, devemos lembrar que “coletivo”, assim como “população” é para MARX (1977/1859) uma abstração, por isso não nos fornece dados da realidade a serem analisados.

Todo o processo de criação do CNS/ISERJ foi demarcado, segundo PAIVA (2003), por uma endogenia, pois os docentes desse curso, devido a sua condição de desvio de função para o ensino superior do ISERJ e às debilidades do curso, isolaram-se politicamente, pedagogicamente e administrativamente da FAETEC/SECT; da SEEDUC-RJ; das universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro, apesar da vizinhança com a UERJ; e de outros segmentos de ensino do próprio ISERJ.

Todavia, discordo do argumento de PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006) de que a legítima busca por um espaço autônomo de trabalho e pela construção de um projeto de CNS/ISERJ forjada no coletivo, a partir das reflexões da comunidade acadêmica do Curso, foi confundida com uma atitude endógena, corporativa e, por vezes, defensivista. A meu ver, foi exatamente isso que ocorreu. Parafraseando MARX (2000/1851-1852), enquanto que as universidades públicas e o meio acadêmico com suas organizações deleitavam-se em grandes debates sobre os rumos da educação brasileira e da formação de professores frente à LDB de 1996 e “se entregavam com toda seriedade a discussões sobre os problemas sociais, as velhas forças da sociedade se haviam agrupado, reunido, concertado e encontrado o apoio inesperado de um grupo” (MARX, 2000, p.23): os trabalhadores, seus filhos, os pequenos-burgueses e o Estado.

No discurso desse grupo de professores foi perpetuada uma negação do isolamento desses docentes e do curso por eles *implementado* na instituição pelos outros níveis de ensino da instituição na construção de uma proposta para o CNS/ISERJ. Todavia, entre outros fatores, pela forma como esse grupo conduziu o processo de nomeação dos professores em

desvio de função para o CNS/ISERJ e o processo de discussão do curso, não permitindo a colaboração na construção de uma proposta para o ensino superior para a instituição de professores que não fossem *implementadores* do CNS/ISERJ causou um isolamento do CNS/ISERJ do restante da instituição.

As práticas desse grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ se efetivaram em diversas ações como pesquisas (LOPES, 2006; SANTOS, 2006; CARVALHO, 2006) destinadas a ratificarem o ideário da tradição da instituição na formação de professores; festas, exposições, e diversas celebrações (formaturas; teatro de alunos dentre outros, conforme ANEXO 17) que reportavam aos *anos dourados* do ISERJ (ANEXOS 14, 20 e 30) e seus *vultos históricos* (conforme ANEXO 18); reportagens noticiadas na mídia e no sítio virtual da instituição, que também mitificavam essa instituição e sua formação (ANEXOS 14, 17, 18, 20, 22). Essas práticas discursivas foram compreendidas, então, como um falseamento da realidade.

Foi postada, no sítio virtual da instituição e no Jornal Extra, em 27 de novembro de 2009, a seguinte reportagem (conforme o ANEXO 20), intitulada *Celebração Ex-Alunas Normalistas de 1959*. O título da notícia foi seguido da foto das ex-alunas na porta da instituição, com o texto abaixo:

Ontem, cerca de 500 normalistas da turma 1959 do Instituto de Educação -última formada quando a cidade ainda era capital da República- reviveram um capítulo dourado da história do Rio de Janeiro. Partidos disputadíssimos pelos rapazes de sua época, as moças graduadas na mais famosa escola de magistério do País -fundada em 1880- voltaram ao prédio para celebrar o jubileu de ouro da formatura. Cinquenta anos dedicados à Educação.¹⁶⁸

Ao analisar a reportagem, um primeiro ponto que me chamou atenção foi a foto principal (ANEXO 20). Apesar das ex-alunas estarem à frente do prédio do ISERJ, o que saltou aos olhos, em primeiro plano, foi a suntuosidade e a grandeza do prédio da instituição. Em segundo plano, a imagem das ex-alunas desfocadas na lente da câmera. A meu ver, a opção do fotógrafo foi a de focar na *tradição* representada nas edificações da instituição e seu conjunto arquitetônico, seguida das ex-alunas, que foram vistas como *pessoas comuns* que a partir da condição de *normalistas*, tornaram-se “(...) partidos disputadíssimos pelos rapazes de sua época, as moças graduadas na mais famosa escola de magistério do País”¹⁶⁹. Tal suposição foi confirmada, ainda, no texto da notícia, com expressões como: “(...) ontem, cerca

¹⁶⁸ CELEBRAÇÃO EX-ALUNAS NORMALISTAS DE 1959. **JORNAL EXTRA**, em 27 de novembro de 2009. Disponível em: <http://iserj.net/>. Postado em 27 de novembro de 2009. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

¹⁶⁹ Ibid.

de 500 normalistas da turma 1959 do Instituto de Educação (...) reviveram um capítulo dourado da história do Rio de Janeiro”¹⁷⁰

A imagem dessas ex-normalistas, assim como a arquitetura do prédio do ISERJ (ANEXO 20) e a sua condição (um prédio construído para ser A ESCOLA); a permanência do mesmo logotipo, desde a sua fundação (ANEXO 12); e a manutenção do uniforme escolar para a Educação Básica e Ensino Médio nos moldes da *normalista* (diferente do usado por toda a Rede FAETEC-SECT-RJ, conforme os ANEXOS 11, 18, 21 e 22) são manejados pelo grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ como conteúdo ideológico da hegemonia da **tradição**, da **manutenção** e da **ordem**, todas as vezes que necessário se faz, principalmente quando a condição desses grupo de professores e do CNS/ISERJ é posta em questão.

MARX (2000/1851-1852), ao analisar a revitalização dos heróis nas revoluções, explica que

a finalidade era de glorificar as novas lutas e **não parodiar as passadas**; de engrandecer na imaginação a tarefa a cumprir, e **não de fugir de sua solução na realidade**; de encontrar novamente o espírito da revolução e **não de fazer o seu fantasma caminhar outra vez** [grifo meu]. (Ibid., p.17)

Parece-me que a solução encontrada por esse grupo de professores foi o que está grifado na citação acima. Isto porque, esse grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ tomou para si *o símbolo da marca de qualidade da educação da cidade do Rio de Janeiro* (LOPES, 2003; 2006), com o objetivo de legitimar os privilégios pessoais e políticos advindos da constituição do CNS/ISERJ e do seu corpo docente inicial. Com isso, existiu um impedimento da possibilidade de uma “nova ordem, ainda que dentro da ordem” (FERNANDES, 1981, s.p.)¹⁷¹. Lembrando outro texto de Florestan Fernandes, o contexto do que ocorreu na criação do CNS/ISERJ parece se repetir:

(...) arrogando-se e apegando-se a privilégios excessivos, embora necessários sob o capitalismo dependente e subdesenvolvido, as classes “altas” e “médias” barram os caminhos pelos quais poderiam realizar-se como e enquanto classes, realizando ao mesmo tempo, de alguma forma, interesses de outras classes e “interesses médios” da coletividade. O que elas ganham numa direção puramente egoística, perdem em capacidade criadora, em todos os níveis de sua atuação econômica, sociocultural e política. (FERNANDES, 1975, p.98)

Além de perpetuarem privilégios pessoais, ao manterem relações patrimonialistas com frentes partidárias na ALERJ e no Governo do Estado do Rio de Janeiro, esse grupo de

¹⁷⁰ Ibidem.

¹⁷¹ Florestan Fernandes discute sobre a revolução e suas formas (“dentro” e “fora da ordem”), principalmente, na obra FERNANDES (1981). Essas formas são analisadas na Introdução dessa tese (p.39-42).

professores contribuiu para a manutenção do quadro político da educação na FAETEC/SECT-RJ fundada no clientelismo e no assistencialismo.

Por sua vez, o *Projeto Chrispino* previu também que os professores para o curso dos Institutos Superiores de Educação a serem implantados seriam os mesmos pertencentes aos quadros da SEEDUC-RJ, com titulação em nível de especialização, mestrado e doutorado, preferencialmente ou com notório saber na área de sua especialidade. A coordenação do curso seria feita pela própria SEEDUC-RJ, através da sua Subsecretaria Adjunta de Ensino. Assim, os professores não viriam de um concurso público efetuada para o nível superior, mas seriam pertencentes ao quadro da Secretaria (SEEDUC-RJ), ou seja, provenientes de concurso para o nível médio e/ou Educação Básica, em desvio de função para o fim proposto, pois a SEEDUC-RJ não dispunha em seus quadros de professores concursados para atuarem em nível superior.

Tanto o Projeto *Nilda Teves*, quanto o *Projeto Chrispino* previram a mesma situação para a atuação no ensino superior dos ISEs: o desvio de função de professores da Educação Básica e do ensino médio para atuarem no ensino superior, sem concurso público para esse nível. Assim, em concordância entre a FAETEC/SECT-RJ e esse grupo de professores citado foi constituído o quadro de docente para atuar no Curso Normal Superior do ISERJ. No início, foram professores da própria instituição (do Instituto de Educação do Rio de Janeiro-IERJ), oriundos, principalmente, do Curso Normal Médio. Muitos dos professores que ali estavam, em qualquer nível de ensino (do quadro da FAETEC/SECT-RJ e cedidos da SEEDUC-RJ para a SECT-RJ), compuseram o quadro docente do Curso Normal Superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ Nº 258/98- Quadro 5- ANEXO 5). Posteriormente, o mesmo aconteceu com os professores originários de concursos, realizados pela SECT-RJ, para o Ensino Médio e Fundamental da Rede FAETEC (Parecer CEE-RJ Nº 1008/2000- Quadro 5- ANEXO 5). O Parecer CEE-RJ Nº 258/98, além de listar os primeiros nomes desses professores como corpo docente do CNS/ISERJ, ainda recomendou o seguinte: “dê prosseguimento ao programa de capacitação de seus professores em nível de pós-graduação, condição necessária para o exercício do magistério superior” (RIO DE JANEIRO, 1998, p.15). Já, o Parecer CEE-RJ Nº 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5) usou o argumento de que

(...) eram professores não incluídos no Parecer Nº 258 do CEE-RJ, mas que na época, já possuíam graduação lato sensu concluída; [ou] (...) pertencentes ao extinto Curso Adicional, atual Pós-Secundário, convocadas a participarem dos grupos de trabalho pelo Diretor responsável pela implantação do CNS/ISERJ (...) por apresentarem comprovada experiência e Pós-Graduação Lato Sensu nas áreas de Educação Infantil e Alfabetização; [ou] (...) com comprovada experiência nas atividades de Estágio do Curso Normal; [ou] (...) com formação e experiência docente no ensino superior, que possuem Pós-Graduação Stricto Sensu e encontram-

se habilitadas para as disciplinas Movimento e Expressão Corporal e Arte e Educação. Na época da criação do CNS/ISERJ, estavam lotadas na Instituição, com disponibilidade de carga horária para regência nas disciplinas que apresentavam carência. (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 1-2)

É importante lembrar que, todos os professores cedidos da SEEDUC-RJ para a SECT-RJ que faziam parte do ISERJ, assim como de outras instituições transferidas, puderam optar pela cedência. Os professores que aceitaram a cedência da SEEDUC-RJ para o SECT-RJ passaram a receber uma complementação salarial¹⁷². Além disso, uma parte desse grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ constituiu um grupo para o estudo da viabilização da *implementação* e adequações do projeto da FAETEC-SECT-RJ no ISERJ, intitulado *Estudo sobre a Organização e Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação* (RIO DE JANEIRO, 1999). A esse grupo foi oferecida uma remuneração¹⁷³ pelo trabalho prestado.

Esse estudo foi realizado, posteriormente, à homologação do Parecer CEE-RJ Nº 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5) que aprovou o Projeto da FAETEC-SECT/RJ-*Projeto Nilda Teves*- como o destinado à criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior. De acordo com o material colhido durante o campo da pesquisa (SANTOS et al, 2001; CABRAL et al, 2002), foi formada uma comissão de docentes do CNS/ISRJ responsável pelo *Estudo sobre a Organização e Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação*. Esse grupo usou como justificativa para a *implementação* do CNS/ISERJ o seguinte:

O “Instituto de Educação” enfrentou, então, dois graves riscos: ou (1) perdia sua identidade como centro de formação de professores, caso a comunidade não colaborasse com a implantação do novo curso normal superior passando a abrigar somente a Educação Básica e os cursos técnicos de formação profissional da rede FAETEC, visto que os cursos normais de ensino médio, que estavam sob responsabilidade da Secretaria Estadual de Educação, em objeto de variada discussões, e muitas dúvidas pairavam, na ocasião, sobre seu destino diante das modificações propostas pela LDB; ou (2) servia à implantação de um Curso Normal Superior que, atendendo ao projeto neoliberal dos Institutos Superiores do texto legal, abria espaço para a criação de cursos sem compromisso com as reais necessidades da sociedade brasileira, aligeirando a formação docente e contribuindo para o esvaziamento político das universidades públicas, enfraquecendo o objeto de suas Faculdades de Educação para a formação docente plena. (CABRAL et al, 2002, p. 4)

Também, a atual Diretora da instituição e histórica desviada de função no ensino superior, na audiência pública realizada na ALERJ, na Comissão de Defesa dos Direitos

¹⁷² Devido à diferença salarial dos professores da SEEDUC-RJ e da SECT-RJ, sendo a primeira inferior à segunda, ficou determinado uma complementação salarial aos professores da SEEDUC-RJ cedidos para a da SECT-RJ.

¹⁷³ Essa informação foi concedida pela assessoria da Presidência da FAETEC na primeira reunião realizada com os professores concursados para o Ensino Superior, em agosto de 2005.

Humanos, no dia 12 de março de 2002, tendo como seu presidente o Deputado CHICO ALENCAR (na época PT, atual PSOL) também realizou o seguinte pronunciamento:

O ISERJ, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, é um centro de referência da educação brasileira... voltado: À formação de professores há 122 anos... À integração da Educação Básica e do ensino superior desde fevereiro de 1999... Em busca do exercício democrático, numa perspectiva emancipatória... **Como sujeitos implementadores do projeto de formação de Professores do ISERJ, Instituição historicamente comprometida com a Educação Pública Brasileira, buscamos a parceria de representantes que respondem por esta Casa (ALERJ) pois acreditamos estar entrelaçados por princípios éticos, democráticos, plurais, em busca da defesa dos direitos humanos e da plena cidadania. (...) Somos trabalhadores da Educação no ISERJ... (...) Intervindo de forma qualificada e crítica na elaboração e implementação de um projeto de formação de educadores... Referenciado pelas discussões e indicativos apontados pelas organizações dos professores (ANFOPE, ANPED, ANDES...).** Estamos todos, sujeitos e instituições, inseridos num contexto nacional de enfrentamento entre dois projetos opostos de educação: um autoritário, excludente, de valorização exclusiva, numa perspectiva aligeirada, da competência técnica do profissional no trabalho..., o outro democrático, inclusivo, de qualidade social e pública, de valorização da competência política do profissional de se comprometer processualmente com seu cotidiano. **O projeto político-pedagógico do Curso Normal Superior do ISERJ é construção coletiva, processual e, portanto, legítima...** E que a defesa radical deste projeto não possa ser interpretada como insubordinação... Mas como defesa das políticas públicas que o alicerçam... E da valorização do professor como sujeito, investigador e autor de sua própria realidade de trabalho, cidadão pleno [grifos meus]. (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.¹⁷⁴)

Os argumentos dessa professora fundados na **história** e na **tradição** visaram legitimar a situação irregular em que se encontrava, como ela, o grupo de professores em desvio de função na instituição. Seu objetivo, nesse pronunciamento na ALERJ, era a reversão da situação existente na época: a dissolução de cargos ocupados por professores desviados de função para o ensino superior e a devolução dos professores à Secretaria de origem, atos realizados por um Diretor Geral do ISERJ empossado pela FAETEC/SECT-RJ. O que foi conseguido, em seguida a essa Audiência.

Do mesmo modo, na Audiência Pública realizada em 29 de março de 2005, na Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional da ALERJ, sob a presidência do Deputado Estadual Paulo Ramos (PDT), ao apresentar o grupo de professores do qual faz parte, a Professora Sandra Regina Pinto Santos (professora desviada de função para o ensino superior do ISERJ no período de 1998 a 2007, listada no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5- ANEXO 5; desde 2007, atual Diretora Geral do ISERJ) reafirmou a ideia

¹⁷⁴ RIO DE JANEIRO. Comissão de Defesa dos Direitos Humanos. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 12 de março de 2002. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

de “sujeitos implementadores, que vivenciam... e **se diferenciam...**”¹⁷⁵ [grifo meu], em seguida fez o seguinte pronunciamento:

E destacamos também o nosso direito de dizer não: não à descartabilização do magistério público, todos os professores que implementaram o primeiro curso normal superior público do Brasil, que foi o do ISERJ, são concursados, todos são formados, na sua grande maioria especialistas, mestres, doutores; dizer não à descontinuidade das políticas e projetos públicos bem sucedidos e, fundamentalmente dizer não à epidemia da pseudo-democracia que invade as nossas escolas.(...) E deixar claro que essa descontinuidade de políticas públicas, na década de 1930 já se formava professores com nível superior no Instituto de Educação, com mediação do Anísio Teixeira em interface com a Universidade do Distrito Federal e que também, naquela década, a gente sofreu descontinuidade de políticas públicas com a reforma Capanema, e aquilo se perdeu. Forma-se professores do C.A. à quarta série em nível superior na década de 1930 no mesmo Instituto de Educação que hoje também volta a sofrer com a descontinuidade de políticas públicas.¹⁷⁶

Em consonância com esse discurso, a professora Elen Maria Gomes Cabral, do mesmo grupo de professores enunciou na mesma Audiência:

A Professora Sandra já falou do reconhecimento do Corpo Docente pelo Parecer 258 de 1998 que credenciava e autorizava esse grupo de professores a não só implementar mas construir. **Esse é o nosso diferencial**, nós construímos a partir das nossas necessidades, de nossas experiências, de nossas vivências. Construímos arduamente, com nossos alunos. Nossos encontros foram sempre “do-dicentes”, dos docentes com os alunos...isso aí a gente faz questão de frisar. (...) Eu quero frisar que foi o Curso Normal Superior do ISERJ. **Não incluir os outros institutos superiores. É bom frisar isso, porque costumam nos colocar no bojo de um monte de institutos aí, com uma política neoliberal – a gente sabe – aligeiramento (sic), e colocam o instituto superior no meio. Essa é nossa resistência.** [grifo meu]¹⁷⁷

Ainda, nessa audiência realizada, em março de 2005, a Superintendente da Secretaria de Ciência e Tecnologia - Professora Maria Thereza Tedesco- ao pedir licença à Presidência da Audiência, realizou o seguinte pronunciamento:

(...) Querem fazer crer que os apelos e as manifestações de professores implementadores do Curso Normal Superior do ISERJ provém do pequeno grupo fechado de obstinados, que zela pelos seus próprios interesses e, insubordinados, se opõem à vontade da maioria dos gestores públicos. Não aceitamos tais afirmações. Sempre mostramos nossa face, assinamos nossos manifestos e nos expusemos, acumulando manifestações de solidariedade e respondendo a todo tipo de ataque, sem medo e com respeito aos nossos oponentes (...).¹⁷⁸

Ao analisar esses discursos, um outro ponto relevante a destacar é que as duas primeiras professoras (Sandra Regina Pinto Santos e Elen Maria Gomes Cabral), assim como o grupo responsável (CABRAL et al, 2002) pelo estudo sobre a viabilidade e as adequações necessárias ao Projeto da FAETEC- *Projeto Nilda Teves*- ao realizarem suas enunciações,

¹⁷⁵ RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹⁷⁶ Ibid.

¹⁷⁷ Ibidem.

¹⁷⁸ Op. Cit.

colocaram a educação em dois blocos- a manutenção e a transformação da ordem- sendo que o projeto de formação de professores do CNS/ISERJ foi conclamado como o destinado à transformação, “ao democrático, inclusivo, de qualidade social e pública, de valorização da competência política do profissional de se comprometer processualmente com seu cotidiano.”¹⁷⁹

Além disso, a Professora Sandra Regina Pinto Santos (professora pertencente ao grupo de docentes listado no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5- ANEXO 5) e o grupo do qual faz parte deslocaram as discussões realizadas pelas organizações acadêmicas e sindicais e suas críticas sobre a formação dos Institutos Superiores, chamando para si também essa história, como quando a Professora Sandra Regina Pinto Santos enunciou: “(...) intervindo de forma qualificada e crítica na elaboração e implementação de um projeto de formação de educadores... Referenciado pelas discussões e indicativos apontados pelas organizações dos professores (ANFOPE, ANPED, ANDES...)”¹⁸⁰ Todavia, conforme já analisado no capítulo anterior, essas entidades fizeram severas críticas ao modelo dos Institutos Superiores e sua formação não acadêmica. Desse modo, mais uma vez, ocorreu um falseamento deliberado da realidade, em prol da garantia de uma história hegemônica que deve ser construída e perpetuada: a do *fanal Instituto de Educação*¹⁸¹.

Ao analisar o pronunciamento realizado pela Superintendente da SECT/RJ- Professora Maria Thereza Tedesco- quanto ao desvio de função no ensino superior do ISERJ, na mesma audiência realizada em março de 2005¹⁸², percebi que a professora também fez parte desse grupo de professores. Isto porque, apesar de iniciar o parágrafo, referindo-se ao mesmo grupo na terceira pessoa do plural (eles/elas), logo em seguida, passou a se referir como constitutiva do grupo, usando a primeira pessoa do plural (nós= eu+ elas/eles). Desse modo, a professora confirmou as observações realizadas no período de campo da pesquisa. Seu Curriculum Lattes¹⁸³, ao mesmo tempo, que me causou um estranhamento, serviu-me para confirmar minha suposição de que a professora atuou como docente do CNS/ISERJ. No período de 2004 a 2007, a docente informa seu vínculo com a SECT-RJ, através cargo de

¹⁷⁹ Ibid.

¹⁸⁰ Ibidem

¹⁸¹ Adjetivação atribuída ao *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ-SEE, atual ISERJ/FAETEC-SECT-RJ) no **Hino do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Cf. CAMPOS, França e BRANDÃO, José Vieira. **Hino do Instituto de Educação do Rio de Janeiro** (s.d). <http://institutedeeducacao.blogspot.com/2006/08/hino-do-instituto-de-educacao-em-midi.html>. Acesso 02 de junho de 2009.

¹⁸² RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹⁸³ **Curriculum Lattes da Professora Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu**. In <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4777678P7>. Acesso em 22 de maio de 2011.

Superintendente do Ensino Superior, que a mesma nomeia estranhamente de *enquadramento*. Como é sabido, o termo *enquadramento* está ligado a um Plano de Cargos e Salários Funcional, o que não é o caso. Esse cargo foi criado na estrutura da SECT-RJ como um cargo para nomeação, ou seja, *da confiança* do Gabinete do Secretário da SECT-RJ. Além disso, como declarou carga horária zero (0) para essa função, minha suposição é a de que exerceu essa função no ensino superior do ISERJ.

Nesse período de observação (entre 2005 a 2009), constatei que muitas das professoras (como a Professora Maria Thereza Tedesco) pertencentes do grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ não faziam parte de nenhum parecer do CEE-RJ ou lista nominal desse grupo de professores. Muitos desses docentes passaram a fazer parte do ensino superior da ISERJ por convite de um dos professores que se encontravam no CNS/ISERJ ou por indicação da FAETEC, como foi o caso dos professores que constituíram o Curso de Complementação Pedagógica do ISERJ, instituído em 2003. O processo de criação e extinção desse curso é discutido no capítulo seguinte. Com o fim desse curso, em 2008, o grupo de professores que atuava no *Programa de Formação Pedagógica* do ISERJ foi absorvido pelo CNS/ISERJ, com a autonegação de *Complementadoras*.

Por sua vez, a Professora Maria Thereza Tedesco, ao defender o grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ da crítica de que era “um pequeno grupo fechado de obstinados, que zela pelos seus próprios interesses e, insubordinados, se opõem à vontade da maioria dos gestores públicos (...)”¹⁸⁴, rebateu-a, iniciando a frase com o uso dos verbos na conjugação com a primeira pessoa do plural (nós). Isso não aconteceu por um deslize ou engano, pois conforme consta na ata dessa audiência, a Professora Maria Thereza Tedesco preparou a sua fala para esse momento em um documento escrito que foi lido pela mesma no momento do seu pronunciamento como uma autoridade representativa da SECT-RJ.

Mais uma vez, a conceituação de BAKHTIN (1993), de “orientação social como a dependência do peso sócio-hierárquico do auditório”¹⁸⁵, ajudou-me na compreensão dessa enunciação. A partir dos pressupostos bakhtinianos, posso dizer que o discurso proferido foi realizado por uma autoridade constituída pelo Estado (Superintendente da SECT/RJ, a Professora Maria Thereza Tedesco) e dirigiu-se a um outro, a um ouvinte, em especial- os Deputados Estaduais da ALERJ. Desse modo, seu discurso adquiriu a autoridade de se

¹⁸⁴ RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹⁸⁵ Tradução do espanhol.

constituir nas próprias palavras da SECT-RJ dirigidas diretamente ao seu “auditório social”- as autoridades que faziam parte da audiência. Dito de outro modo, a autoridade que ocupava, naquele momento do discurso, o posto representativo da hierarquia da administração educacional (Superintendência da SECT/RJ) na sua respectiva esfera social (governo estadual), apresentou-se como pertencente ao grupo de desviados de função para o ensino superior do ISERJ. Essa situação social produziu uma força coercitiva ao seu discurso. Afinal, não eram meras palavras pronunciadas ou escritas, eram as palavras da autoridade representativa da SECT/RJ que se pronunciava como pertencente ao grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ.

Como o que se fala é determinado pelo lugar de onde se está falando e pelo auditório ao qual se dirige o discurso, a Professora Maria Thereza Tedesco imprimiu a esse grupo de professores criticado por sua condição irregular, a legitimidade necessária ao se constituir como parte dele. Essa previsão (a legitimação da condição de irregularidade) por parte de quem proferiu o discurso (da Professora Maria Thereza Tedesco) foi possível, devido ao vínculo que, segundo BAKHTIN (1993), pode-se estabelecer entre “o que está sendo proferido” (a defesa do desvio de função para o ensino superior do ISERJ por alguém que faz parte dele), a “situação” (quem profere é a Superintendente da SECT/RJ, a Professora Maria Thereza Tedesco o seu legado de autoridade) e o “auditório” (as autoridades que faziam parte da audiência).

Além disso, a enunciação foi realizada por intermédio da leitura de uma produção escrita da professora. Assim, o que foi escrito não foi um mero reflexo de uma consciência individual. Ao contrário, foram manifestações de consciências valorativas e sociais, que deviam compreender a enunciação da Professora Maria Thereza Tedesco e reagir a ela (a professora previu a adesão total de seus ouvintes). Pela leitura de seu documento, a professora permitiu o acesso à consciência, através das suas expressões materiais (palavras em texto escrito), que, segundo BAKHTIN (1992), constituiu-se “em um fato objetivo” e, ao mesmo tempo, revelaram toda a força social dos signos.

O próprio ponto de pauta dessa audiência indicou o uso de uma estratégia discursiva de persuasão e de convencimento, já que o título da audiência era: *Educação e Currículo Plenos, um Exercício Cidadão de Políticas Públicas*. Todavia, o motivo dessa audiência era o abandono da FAETEC/SECT-RJ ao projeto instalado pelas professoras desviadas de função para o ensino superior do ISERJ, em prol de um novo projeto de unificação dos ISEs/FAETEC: o *Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores* (RIO DE JANEIRO, 2001), já descrito anteriormente.

A principal discordância desses professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ quanto ao *Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores* (RIO DE JANEIRO, 2001) que objetivava a unificação em todos os ISEs da FAETEC/SECT-RJ era por esse curso se constituir em uma grade curricular de disciplinas distribuídas por seis semestres em três anos de curso de duração. Esse projeto foi elaborado por um grupo de consultores, advindos de instituições privadas, contratados pela FAETEC.

No discurso desse grupo de professores, o argumento era de que essa proposta era minimalista, ou ainda conforme afirmou a Professora Elen Maria Gomes Cabral em pronunciamento na ALERJ: “uma política neoliberal – a gente sabe – aligeiramento (sic), e colocam o instituto superior no meio...”¹⁸⁶ Entretanto, meus estudos apontam que se, por um lado essa avaliação era correta, por outro lado, o que se realizava no ISERJ/FAETEC, apesar de diferente quanto ao rol de disciplinas e de duração de curso (quatro anos), a natureza era a mesma: formação não universitária, sem pesquisa, aligeirada, em más condições de funcionamento, com um quadro de professores constituído de contratados e de desviados de função da Educação Básica e Média.

O principal problema desse grupo de professores era o de que qualquer alteração na organização administrativa ou pedagógica curricular do CNS/ISERJ acarretaria no fim do desvio de função e a volta desses professores para as suas funções de origem (docência na Educação Básica e/ou no Ensino Médio), já que os Pareceres CEE-RJ (Nº 258/98 e o de Nº 1008/2000- Quadro 5- ANEXO 5) deixaram claro que aqueles professores estavam listados para *aquela curso-o CNS/ISERJ- naquelas condições* de produção.

Também, PAIVA (2003) relatou em sua pesquisa, como esse grupo de professores evocou a história da instituição, apropriando-se equivocadamente da figura de Anísio Teixeira, colocando o ISERJ “em rota de colisão com a sua própria história” (Ibid., p.151). Conforme uma dessas docentes entrevistada por ele:

Hoje o Curso Normal Superior do ISERJ não existe para atender aos preceitos legais. Existe como um processo de resistência para manter a história institucional do Instituto, que é formar professores de CA a 4ª série da educação infantil. Tanto é que as resoluções que preveem o Normal Superior e os ISE permitem habilitações de professores de toda a Educação Básica, inclusive prevê mestrado profissional. Não é exatamente nosso perfil. A gente só está fazendo exatamente o que fizemos e com competência histórica para fazê-lo, que é formar professores de CA a 4ª séries e professores da educação infantil. (Ibidem, p.151)

Parafraseando, ainda, MARX (2000/1851-1852), posso afirmar que esses professores:

¹⁸⁶ RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

(...) poderiam criar algo que jamais existiu, (...) [mas] conjuraram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra e as roupagens, a fim de apresentar, nessa linguagem emprestada, a nova cena da história universal. (Ibid., p. 15)

Com a “férrea máscara mortuária” de Anísio Teixeira, incrustada em um busto na entrada da instituição (ANEXO 18 e 19) e os *áureos tempos* rememorados em festas e celebrações da instituição (ANEXOS 17 e 18), vestidos e tecidos em fios de ouro, dos anos dourados (ANEXOS 14, 17, 20, 22, 30), como adjetiva SANTOS (2006), esses professores apagaram a possibilidade da construção de *uma outra* formação, em prol de privilégios pessoais e políticos. Ocorreu, então, uma modelação da “intelligentsia local” (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO, 1996) ao padrão de educação heteronômica e ao arcaísmo (baseado no ideário da tradição), em relações patrimonialistas, visando privilégios e um “estilo de vida desejável. Isto porque, dependência e subdesenvolvimento são um bom negócio para os dois lados [para a burguesia local e internacional].” (FERNANDES, 1975 a, p.26)

A demarcação da tradição foi tão importante para a construção de uma hegemonia dominante que, assim como as cerimônias, as formaturas, o hino e a manutenção do pelotão da bandeira (ANEXOS 11 e 18); o uso do uniforme tem sido incentivado e ratificado por manuais e roteiros da instituição, como o documento intitulado *Orientações Sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011* (ANEXO 21, além dos seguintes: ANEXOS 18 e 22). São organizadas, ainda, exposições, como a inaugurada em 12 de novembro de 2009, intitulada *Um olhar sobre o Instituto de Educação: entre Acervos, Memória e História* (ANEXO 22). Essa exposição está postada no site da instituição¹⁸⁷ com o título: *Exposição Sobre a Memória do ISERJ é Inaugurada*¹⁸⁸ (ANEXO 22), seguido de uma foto com a exposição de dois uniformes e a bandeira do Instituto, seguida da legenda: *Manequins com os Uniformes de Época* (ANEXO 22). Um dos dois uniformes, apesar, de ser denominado *de Época*, é o mesmo adotado pelo Pelotão da Bandeira do ISERJ e usado pelos alunos da Educação Básica e do Ensino Médio em cerimônias tradicionais e formaturas organizadas no ISERJ (ANEXOS 11, 18, 21 e 22). Como descreveu MARX (2000/1851-1852, p.17), dadas às devidas diferença, parece se repetir a mesma situação:

Todo um povo que pensava ter comunicado a si próprio um forte impulso para diante, por meio da revolução, se encontra de repente remetido para uma época morta, e, para que não possa haver sombra de dúvida quanto ao retrocesso, reaparecem novamente a velhas datas, o velho calendário, os velhos nomes, os

¹⁸⁷ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Um olhar sobre o Instituto de Educação: entre Acervos, Memória e História**. Disponível em <http://iserj.net/?p=427>. Postado em 3 de novembro de 2009. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹⁸⁸ RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Exposição sobre a Memória do ISERJ é inaugurada**. Disponível em <http://iserj.net/?p=556>. Postado em 19 de novembro de 2009. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

velhos éditos que há mito haviam caído de erudição de antiquário, e os velhos esbirros da lei que há muito pareciam apodrecidos. (MARX, 2000/1851-1852, p.17)

Abaixo do título da *Exposição Sobre a Memória do ISERJ* (ANEXO 22) e das fotos dos *Manequins com os Uniformes de Época*¹⁸⁹ estão postadas as fotos da inauguração da exposição (ANEXO 22) e o seguinte texto:

Sob curadoria [de uma] professora da UFRJ e ex-aluna e professora do Instituto, a mostra se estabelece como um momento especial para toda a comunidade do ISERJ. Antes da inauguração propriamente dita, um evento na sala 300 marcou o início da exposição. A diretora do ISERJ (...) enfatizou que o projeto era marca de novos tempos para a instituição. Ela também destacou a presença de Babi Teixeira, filha de Anísio Teixeira, pioneiro da Educação Brasileira e influência basilar nos caminhos pedagógicos do Instituto.

A palavra foi passada então à curadora que, emocionada, ressaltou que a exposição era fruto do trabalho de todos que contribuíram para a instalação do Centro de Memória do Instituto de Educação. Essa primeira parte da inauguração encerrou-se com palestra da Professora Lia Faria, diretora da Faculdade de Educação da UERJ, ex-Secretária Estadual de Educação e autora de diversas obras. Em sua fala, ela traçou paralelos entre sua trajetória pessoal, a política brasileira das últimas décadas e os rumos da Educação e do ISERJ.

(...) Dividida em seis eixos temáticos (A força dos símbolos; A escola em imagens; Marcos Institucionais; Amostra de Obras Raras; Periódicos docentes e discentes; Utensílios e Mobiliário Escolar), a mostra é a oportunidade para o visitante entrar em contato com imagens e documentos que constituem ícones da trajetória do Instituto de Educação ao longo de seus 129 anos. Além dos objetos, a exposição também contará, nos doze meses de sua duração, com a realização de palestras e mesas redondas sobre o Instituto, memórias, documentos e mecanismos de preservação institucional¹⁹⁰.

Ao buscar compreender o conteúdo discursivo do texto, percebi que existe uma elucidação de sujeitos ligados ao campo educacional: “(...) professora da UFRJ e ex-aluna e professora do Instituto”¹⁹¹, nomeada no texto como “curadora” e adjetivada como “emocionada” com a abertura da exposição; “Babi Teixeira, filha de Anísio Teixeira, pioneiro da Educação Brasileira e influência basilar nos caminhos pedagógicos do Instituto”; “Lia Faria, diretora da Faculdade de Educação da UERJ, ex-Secretária Estadual de Educação e autora de diversas obras”¹⁹². Mas, qual a relevância dessa “intelligentsia local” (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO, 1996) para a perpetuação do ideário da tradição e da ordem, que leva a uma hegemonia dominante, a uma dependência econômica e cultural dos países periféricos e relação às políticas dos países centrais na configuração de organismos

¹⁸⁹ Essa exposição foi organizada por uma professora que foi curadora dessa e outras exposições do ISERJ. A docente foi ex-aluna do Instituto e professora desviada de função no ISERJ pelo Parecer Parecer CEE N° 258/98 (Quadro 5-Anexo 5) no período de 1998 a 2006. Em 2006, passou a fazer parte, através de concurso público, do corpo docente da FE/UFRJ e atualmente é docente do PPGE/FE/UFRJ.

¹⁹⁰ RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Exposição sobre a Memória do ISERJ é inaugurada.** Disponível em <http://iserj.net/?p=556>. Postado em 19 de novembro de 2009. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

¹⁹¹ Cf. Ibidem

¹⁹² Cf. Ibidem.

internacionais? Como estão sendo estabelecidas as relações patrimonialistas entre essa “intelligentsia local” e o Estado?

Quanto a Babi Teixeira, o texto postado é autoexplicativo. Deixa clara a importância de ter a ratificação de alguém, que traz uma parte “da influência basilar nos caminhos pedagógicos do Instituto”¹⁹³, para as práticas estabelecidas na instituição pelo grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ. Já, a Professora Sonia de Castro Lopes, além de ter sido ex-aluna da instituição, fez parte, antes de atuar como docente da UFRJ, do grupo de professores desviados de função para o Ensino Superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ Nº 258/98. Quadro 5- ANEXO 5) desde o início do curso.

Sob a legenda *A Curadora da Exposição (...) e a (...) Diretora da Faculdade de Educação da UERJ*, uma das fotos da exposição é a das duas referidas professoras abraçadas. Nessa fotografia, as docentes se posicionam com um papel a mão e com uma braçada de flores (ANEXO 22). Como qualquer enunciação, a linguagem imagética possui sua forma de enunciar. O contexto da fotografia é primordial para a análise da imagem. Parafraseando BAKHTIN (1993 c), posso afirmar que, cada imagem reproduzida evoca o contexto no qual ela viveu sua vida socialmente tensa, pois todas as formas são povoadas de intenções e é lá, “no contexto de outrem e a serviço das intenções de outrem” (BAKHTIN, 1993 c, p.100), que precisa ser compreendida.

Assim, ao observar a foto postada no site da instituição¹⁹⁴, constatei a opção por um enquadramento vertical, com a distribuição de planos de forma a reproduzir a situação de hierarquia dos sujeitos envolvidos no registro: em primeiro plano, encontravam-se as duas professoras, em situação de pose preparada, abraçadas, como plano principal da imagem; em segundo plano, ao fundo, o público da exposição. A pose preparada, os olhares fixos para a câmera e o semblante de felicidade de ambas revelaram que a foto foi realizada com a total aceitação das professoras. Tal situação de interlocução revelou a adesão total dessas professoras ao discurso hegemônico predominante na instituição.

Além disso, apesar de, em nenhum dos discursos investigados, autonear-se ou deixar-se nomear como *implementadora*, a atuação da Professora da FE/UFRJ, nesse grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ foi de organicidade política, visto que essa docente ocupou várias funções no CNS/ISERJ. No período de 1998 a 2006, atuou no CNS/ISERJ como professora de História. Apesar de ter prestado concurso público para o cargo de Professora de História de Ensino Médio, da SECT/FAETEC-(Professor I) em

¹⁹³ Op.Cit.

¹⁹⁴ Op.Cit.

1998, de acordo com uma entrevista realizada com um ex-professor de História do Ensino Médio da instituição, essa professora não chegou a atuar no cargo para o qual prestou concurso.

Segundo o professor entrevistado, anteriormente, o mesmo atuava em uma Escola Técnica no bairro de Marechal Hermes, porém morava no bairro da Tijuca. Por isso, solicitou a transferência para o ISERJ. Tal solicitação foi concedida, na época, porque com o desvio de função para o ensino superior do ISERJ da professora (Parecer CEE-RJ Nº 258/98- Quadro 5- ANEXO 5) foi aberta a vaga para a instituição. Ao ser indagado se a vaga da escola anterior foi preenchida, não soube responder.

É importante destacar que o quantitativo elevado de professores desviados de função e de funcionários atuando no CNS/ISERJ produziu a falta desses servidores para a Educação Básica e para o Ensino Médio da própria instituição e das escolas das Secretarias envolvidas nesse processo- SEEDUC-RJ e SECT-RJ. Em 2001, essa mesma professora foi membro da Comissão de Avaliação do Projeto Político Pedagógico do CNS/ISERJ e iniciou o Projeto Memória do ISERJ (PROMEMO), coordenando-o até 2005. No período de 2002 a 2005, fez parte do Colegiado do CNS/ISERJ. Em 2003, assumiu a Coordenação de Pesquisa e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do CNS/ISERJ. No período entre 2004/2005 foi nomeada por um Diretor Geral do ISERJ (nomeado pela FAETEC) para a Coordenação de Pesquisa e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do CNS/ISERJ. Essa nomeação foi até a sua saída da instituição, em 2006, para integrar o quadro docente da UFRJ.

A concepção de BAKHTIN (1993 a) de “ato/feito” como ação “concretamente em realização”, como “façanha” foi relevante para a compreensão da situação dessa professora no contexto do CNS/ISERJ. Para o autor, ato/feito é uma ação concreta (ou seja, inserida no mundo vivido), intencional, praticada por alguém situado historicamente. BAKHTIN (1993 a) salienta que apesar da ação física fazer parte do ato/feito, ela é apenas uma face dele. O “ato/feito” é o agir humano, é uma ação física praticada por sujeitos humanos, que atribuem um sentido a essa ação no momento em que é realizada. Os sentidos ao ato/feito são atribuídos, a partir às experiências dos indivíduos no mundo e a sua materialidade concreta.

A referida docente ao realizar o “ato/feito” da organização de objetos, de artefatos e de textos (escritos e imagéticos, como fotos quadros, dentre outros) dispostos na forma de uma “contação” da história do ISERJ, tornou essas coisas (objetos, artefatos e textos) em um “conteúdo-sentido do ato” (contação da história do ISERJ) que esteve diretamente relacionado à “concretude histórica da sua existência (como vivência experienciada na realidade).” Esse “concretude da existência” da professora se fez como dois lados de uma mesma moeda. Por

um lado, como docente e pesquisadora de história, por isso ligada a essas vivências e sentidos; por outro como pertencente ao grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, listada em parecer do CEE-RJ e ocupante de funções e cargos na criação e *implementação* do CNS/ISERJ. (BAKHTIN 1993 a; 1999)

BAKHTIN (1993 a; 1999) destaca como aspectos do “ato/feito: a responsabilidade” e a participatividade. A “responsabilidade” é composta do “ato responsivo” e do “ato responsável.” A primeira diz respeito a responder a alguém em uma compreensão responsiva ativa que pode ser de “concordância, de discordância ou de complementação”. (BAKHTIN, 1999, p.132). Já o “ato responsável” envolve o conteúdo do “ato”, seu processo e, unindo-os, a valoração/avaliação do agente do “ato” a respeito do seu próprio “ato/feito”, vinculado ao pensamento participativo: à participatividade do ato. Assim, o “dado” (como ato físico de colocar os objetos, artefatos e textos em prateleiras, armários, murais, dentre outros) e o “postulado” (a proposta da realização de pesquisas, estudos, pôsteres, painéis com o material disposto pela professora) produziram o “criado” (a história da instituição). Entretanto, esse é um dos aspectos (a participatividade) do “ato/feito” da professora. Quanto à “responsabilidade”, posso afirmar que ao realizar o “ato/feito” de organização da história da instituição em uma linguagem científica e, por isso, referendada no campo educacional, seu “ato responsivo” foi o de adesão total à hegemonia construída pelo grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ. Concordou, também, com a valoração atribuída a ela por seu grupo de *Curadora, de Organizadora e Zeladora da História*. Com isso, tornou-se a *Senhora das Senhoras e da História* da instituição.

Além disso, valorou a *tradição* e a hegemonia produzida por esse ideário como produção de conhecimento, reconhecidamente legítimo. Buscou, ainda, a referendação da sua condição de docente e pesquisadora do ensino superior pela lógica do *mérito* e *esforço* legítimo para a sua constituição como Professora da UFRJ, por intermédio do concurso público. Por isso, essa docente passou a ser vista pelos alunos do CNS/ISERJ e pelo grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ como um exemplo de *irregularidade bem sucedida e regularizada*. Daí a importância de tê-la na organização, desde a época em que era professora desviada de função para o ensino superior do ISERJ, de uma série de exposições e painéis com o teor de *memória da instituição*. Convém lembrar que a memória evocada nesses eventos e o ideário de privilégio em fazer parte daquela instituição, perpetuado na hegemonia da tradição, através da legitimação da disciplina, da manutenção da ordem e do privilégio. Um exemplo enfático disso são os temas propostos para a exposição

investigada: *A força dos símbolos; A escola em imagens; Marcos Institucionais; Amostra de Obras Raras; Periódicos docentes e discentes; Utensílios e Mobiliário Escolar* (ANEXO 22).

Quanto à Diretora da Faculdade de Educação da UERJ (na época de escrita dessa tese), além dos cargos descritos no texto postado, sua atuação como “intelligentsia local” (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO, 1996) para a manutenção da hegemonia dominante na instituição advém da sua atuação orgânica no PDT, desde a época do Governo Brizola e a criação dos CIEPS. Conforme analisado, anteriormente, foi com esses Centros e com atuação política do PDT e de seus quadros, como Darcy Ribeiro que nasceu a FAEP, atual FAETEC, e foram construídas as bases para a criação dos ISEs e dos cursos normais superiores em âmbito nacional. Além disso, o PDT-RJ, na figura do Deputado Paulo Ramos, tem se constituído em um aliado político na manutenção do desvio de função para o ensino superior do ISERJ (ANEXOS 18, 19, 28, 49 e 50)

CHAVES (2000), ao analisar uma outra instituição tradicional fluminense que preservou o seu Normal Médio pelas mesmas estratégias persuasivas e mecanismos ideológicos que são utilizados no ISERJ, afirmou o seguinte: “(...) a tradição; a ordem, a disciplina e a organização rígida da escola; o padrão (...) de qualidade; limpeza; valorização do professor; valorização do Curso de Formação do Professor; Liberdade para trabalhar; prazer; proteção (...)” (CHAVES, 2000, p.174). A análise de MARX (2000/1851-1852), a respeito do período da *Restauração* (de 1814-1830) e a Monarquia de Julho na França, durante a qual os *Bourbons*¹⁹⁵ derrubados pela Revolução Burguesa Francesa de 1792, foram reinstalados no trono e da relevância do conteúdo ideológico desse processo, ofereceu subsídios para a análise dessa necessidade ao retrocesso, ao passado na busca de uma hegemonia dominante:

(...) alianças cuja primeira cláusula é a separação; lutas cuja primeira lei é a indecisão; agitação desenfreada e desprovida de sentido em nome da tranquilidade, os mais solenes sermões sobre a tranqüilidade em nome da revolução; paixões sem verdade, verdades sem paixões, heróis sem feitos heroicos, história sem

¹⁹⁵ Membros da Dinastia Bourbon que, anteriormente no século XVI, governaram a França. Na França, essa Dinastia se iniciou em 1589 com Henrique IV e estende-se até 1792, quando a monarquia foi derrubada durante a Revolução Burguesa Francesa, com a prisão de Luís XVI e o estabelecimento da primeira República. Todavia, foi restaurada a monarquia brevemente em 1814 e definitivamente em 1815, após a queda do Primeiro Império Francês. A dinastia Bourbon foi finalmente derrubada na França durante a Revolução de Julho de 1830. Uma ramificação da Casa de Bourbon, foi a Casa de Bourbon-Orléans, que governou a França no período de 1830 a 1848 sob o reinado de Luís Filipe I, conhecido como o "Rei Burguês" ou "Rei Cidadão". Luís Filipe pronunciou-se a favor dos ideais revolução de 1789 e, em 1790 e uniu-se aos radicais nas fileiras jacobinas. Após a revisão da Constituição, Luís Filipe foi proclamado rei da França pela Assembleia Nacional francesa com o apoio da alta burguesia. O seu reinado foi uma monarquia constitucional, mas ele era, sobretudo, favorável à burguesia numa época em que a França começava a sua Revolução Industrial. Seu reinado foi designado como A Monarquia de Julho. Na obra, O 18 Brumário de Louis Bonaparte Marx analisou os acontecimentos revolucionários na França, entre 1848 e 1851, que levaram ao golpe de estado pelo qual Napoleão III se nomeou imperador, à semelhança de seu tio Napoleão I e a consequente queda de Luís Filipe I. (MARX, 2000/1851-1852)

acontecimentos; desenvolvimento cuja única força propulsora parece ser o calendário, fatigante pela constante repetição das mesmas tensões e relaxamentos; antagonismos que parecem evoluir periodicamente para um clímax, unicamente para se embotarem e desaparecer sem chegar a resolver-se; esforços pretensiosamente ostentados e terror filisteu ante o perigo de o mundo acabar-se, e ao mesmo tempo as intrigas mais mesquinhas e comédias palacianas representadas pelos salvadores do mundo que, em seu *laissez aller* recordam mais do que o dia do juízo final os tempo da Fronda - o gênio coletivo oficial da França reduzido a zero pela estupidez astuciosa de um único indivíduo (...). (MARX/1851-1852, p. 47)

Assim, o incentivo e a perpetuação da tradição como linha de continuidade entre o que foi o passado que se quis contar e o presente que se quer ver foi um das estratégias persuasivas mais utilizadas, quando se fez necessário a busca da conformidade e da ordem vigente para a manutenção de uma hegemonia dominante na instituição investigada.

Um ano após a aprovação do Projeto do CNS/ISERJ (*Projeto Nilda Alves*), foram emitidos a nível federal os Pareceres CNE/CP N° 53/99 (Quadro 1- ANEXO 1), o de N° 115/99 (Quadro 1- ANEXO 1) e a Resolução CNE/CP N° 01/99 (Quadro 1- ANEXO 1). Esses três documentos diziam respeito às *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação*. Na co-gestão das Secretarias (SEEDUC-RJ e SECT-RJ) para a Direção do ISERJ, O grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ aceitou o convite de refazer o *Projeto Nilda Teves*, relativo ao CNS/ISERJ a partir de 1999. Esse consórcio foi firmado, no início do Governo de Anthony Garotinho (mandato de 1999 a 2002), da seguinte forma: a administração do curso normal médio que ainda existia na instituição ficou a cargo da SEEDUC/RJ até a sua extinção, já o ensino superior e os demais níveis de ensino ficaram sob a responsabilidade da SECT/RJ.

O objetivo desse projeto de adequação do CNS/ISERJ foi o de atender aos dispositivos legais recém-emitidos pelo CNE. (RIO DE JANEIRO, 1999), em busca de certa legitimação para a condição irregular do CNS/ISERJ e, conseqüentemente, desses professores. A manutenção do CNS/ISERJ era também a garantia da permanência desse grupo de professores em desvio de função para o ensino superior do ISERJ. Foi, então, a partir dos Pareceres CNE/CP N° 53/99 (Quadro 1- ANEXO 1), o de N° 115/99 (Quadro 1-ANEXO 1), a Resolução CNE/CP N° 01/99 (Quadro 1- ANEXO 5), além da Resolução CNE/CP N° 02/98 (Quadro 1- ANEXO 1) que foi realizado, pelos professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, o *Estudo sobre a Organização e Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação*. Por analogia, ao termo *implementador(a)* esse projeto foi por mim nomeado de *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*.

Ao contrário do que argumentam PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006), de acordo com o período de observações realizado e as informações colhidas durante o período de observação e

entrevistas da pesquisa, não foi por uma discordância ideológica ou pedagógica com o *Projeto Nilda Teves* (FAETEC) que esses professores partiram em busca de certa autonomia para o Curso Normal Superior e para a sua organização em um outro projeto, mas foi para a manutenção desse curso, através de acertos ligados à integralização do curso, grade curricular e disciplinas do CNS/ISERJ.

O projeto de adequação do CNS/ISERJ ao *Projeto Nilda Teves* foi justificado pelo art. 12 da Resolução CNE/CP N° 01/99 que estabeleceu a dependência de

(...) um “Projeto Pedagógico Específico” articulado ao projeto institucional de formação de professores. [Em seguida, elucidou, mais uma vez], a história do IERJ e de sua tradição na formação docente não foi acaso, o lugar dado, pela história, ao IERJ de pode ter funcionando em sua estrutura, o primeiro Curso Normal Público do país. (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 3)

O *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* foi justificado como “um trabalho complementar ao projeto original [Projeto Nilda Teves]” (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 3). Assim, a ideia de complementariedade explicitou o consenso inicial entre a FAETEC/SECT-RJ e esse grupo de professores. De maneira resumida as principais adequações ao *Projeto Nilda Teves*, através do trabalho desse grupo, enumeradas na *Introdução* foram as seguintes: A) a ampliação da carga horária do curso de quatro semestres (em dois anos) e 2880 horas, conforme previa o *Projeto Nilda Teves*, para oito semestres, “podendo se concretizar em no mínimo 6 e no máximo 10 períodos” (RIO DE JANEIRO, 1999, p.4). Cada período foi composto de cem dias letivos. A carga horária total do curso foi ampliada para “3.200 horas/aula, previstas pela Resolução CNE/CP N° 01/99 no seu artigo 6º, parágrafo segundo” (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 4). B) Do total de carga horária do curso, foram destinadas 800 horas/aula à *Prática Docente Interdisciplinar* (PDI), realizada desde o primeiro período até o final do curso. C) A PDI foi compreendida como o momento em que “o aluno viva a escola de Educação Básica como parte integrante do IERJ, e participe do projeto global da instituição, fazendo parte da atividade do curso, os seminários multidisciplinares onde a comunidade de professores e alunos refletem coletivamente as várias questões do ambiente educacional dentro do micro ou macro sistema” (Ibid, p. 5). D) o currículo o CNS/ISERJ foi organizado de forma “a possibilitar à docência, o conhecimento e o domínio dos conteúdos básicos, relacionados às áreas do conhecimento, visão do contexto social e reflexão no trabalho dos fundamentos da educação” (Ibidem, p. 4). E) O CNS/ISERJ ficou na estrutura organizacional da instituição dentro da Diretoria de Educação Superior, integrado ao ISERJ, cuja atividade educacional se estendeu “desde a creche até o ensino superior, campo de pesquisa e estudo da Prática Docente Interdisciplinar dos alunos do CNS” sendo previsto, ainda, em sua

organização, “sua própria instância de decisão e autonomia pedagógica” (Ibid, p. 5), ignorou-se, assim, a condição do ISERJ como uma Unidade da FAETEC/SECT-RJ e, por isso, a ela subordinada. F) O PROEJA- Projeto de Educação de Jovens e Adultos- ficou vinculado ao CNS/ISERJ, cujo objetivo foi o de “implementar ‘classes de jovens e adultos’ de CA a 4ª série, abertas à comunidade” e de viabilizar a Prática Docente Interdisciplinar (PDI) voltada à ênfase de Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Ibidem, p.4). G) O CNS/ISERJ foi estruturado em duas formações: Docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com Ênfase em Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos; e Docentes da Educação Infantil, com Ênfase em Educação Especial, conforme a Resolução CNE/CP N° 01/99 no seu artigo 1º, itens I e II, e artigo 6º, itens I e II, e parágrafo 1º, itens I, II, III e V (Idem, 1999, p. 4). A escolha pela formação específica era realizada a partir do quinto período.

Quanto ao corpo docente do curso foi prescrito o seguinte:

corpo docente próprio, (...) é aquele constituído (...) [também] por professores cedidos por outras instituições, ou unidades da mesma instituição, desde que o convênio ou termo de cessão, conforme o caso, assegure regime de trabalho e efetiva vinculação pedagógica do docente ao instituto(...).

[Assim], (...) o corpo docente do CNS/ISERJ, aprovado no parecer do CEE, cedido pela Educação Básica à Direção de Educação Superior, atende facilmente ao estabelecido facilmente ao estabelecido no art.4 e seus incisos no que se refere [Resolução CNE/CP N° 01/99]: I - 10% (dez por cento) com titulação de mestre ou doutor; II - 1/3 (um terço) em regime de tempo integral; III - metade com comprovada experiência na Educação Básica. (Idem, 1999, p. 2-5)

A formação docente voltada para as “ênfases” (RIO DE JANEIRO, 1999), visaram atender as seguintes prescrições da Resolução CNE/CP N° 01/99:

Art. 6º O curso normal superior, aberto a concluintes do ensino médio, deverá preparar profissionais capazes de: I - na formação para a educação infantil, promover práticas educativas que considerem o desenvolvimento integral da criança até seis anos, em seus aspectos físico, psico-social e cognitivo-linguístico; II - na formação para o magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecer e adequar os conteúdos da língua portuguesa, da matemática, de outras linguagens e códigos, do mundo físico e natural e da realidade social e política, de modo a assegurar sua aprendizagem pelos alunos a partir de seis anos.

§ 1º A formação mencionada nos incisos I e II do *caput* deste artigo poderá oferecer, a critério da instituição, a preparação específica em áreas de atuação profissional, tais como: I – cuidado e educação em creches; II - ensino em classes de educação infantil; III – atendimento e educação inclusiva de portadores de necessidades educativas especiais; IV - educação de comunidades indígenas; V - educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. (BRASIL, 1999, p. 3)

Conforme consta no Relatório da Comissão Verificadora designada pelo SECT-RJ para apreciação do CNS/ISERJ em 2001, apesar das “ênfases” serem no *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* “superestimadas, em função das novas orientações para a formação de professores”(RIO DE JANEIRO, 2001, p. 16), em nenhum momento do projeto foi descrito ou explicado o que foi designado por “ênfase”. Além disso, conforme declara a

Resolução CNE/CP N° 01/99 (Quadro1- ANEXO 1), a Educação Especial (§ 1º, item III) e a Educação de Jovens e Adultos (§ 1º, item V) consistiam em mais duas preparações para áreas de atuações específicas, além da Educação Infantil (§ 1º, itens I e II). Assim, foi dada uma dupla formação, com uma mesma carga horária. Não foi contemplada a Educação Indígena (§ 1º, item IV). Essa falta de delimitação político-pedagógica quanto à formação docente específica- a *ênfase*- perdurou durante toda a existência do CNS/ISERJ até a sua extinção definitiva em 2007.

Além desse problema no curso, a Comissão Verificadora designada pelo SECT-RJ em 2001¹⁹⁶, enumerou outros problemas relativos à carga horária e à grade curricular, que precisavam ser revistos no *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*. São eles: A) a falta da fixação da carga horária prevista para cada semestre letivo, de forma que se garantisse a viabilidade da proposta em termos da distribuição equilibrada de carga horária; B) necessidade de revisão do fluxograma do curso, a fim de que fosse melhor visualizada a sequência das disciplinas e a existência de pré-requisitos e/ou co-requisitos; C) A análise da grade curricular indicou poucas condições reais para a realização do curso no período mínimo de 6 semestres letivos e 3200h, prescrito no projeto, só sendo isso possível em dois turnos. (RIO DE JANEIRO, 2001, p.17)

A segunda parte do *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*. foi intitulada *Fundamentação Legal*. Esse capítulo foi constituído do Decreto N° 24338/98, que transformou o IERJ em ISERJ (Quadro 4- ANEXO 4) e do Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), que credenciou o ISERJ e autorizou o funcionamento do CNS/ISERJ, além de listar os docentes em desvio de função para atuarem no CNS;/ISERJ. Esses documentos anexados, em inteiro teor, serviram para justificar a formação do ISERJ como Instituição de Ensino Superior, a criação do CNS/ISERJ e a forma como foi constituído o seu corpo docente. Mais uma vez, ficou ratificada a suposição de que havia uma necessidade desse grupo de professores legitimar suas condições no CNS/ISERJ.

A outra parte do projeto foi destinada aos *Fundamentos Teórico-Metodológicos da Estrutura Curricular*. Nela, foi prescrito que a proposta curricular do CNS/ISERJ estava “alicerçada nas atividades de ensino, pesquisa e extensão” (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6). Aos primeiros períodos, foi destinada a “reconstrução dos conceitos pedagógicos partir do recorte histórico da educação brasileira, sendo possível as atividades intertransdisciplinares de Alfabetização e Letramento” (Ibid., p. 6). O espaço da “Prática Docente Interdisciplinar teve

¹⁹⁶ Composta pelos seguintes professores: Liany Bonilla da Silveira Comino, Sônia Regina Mendes, Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu, Maria Luíza de Souza Andrade e Eloíza da Silva Gomes de Oliveira.

por objetivo o exercício reflexivo da prática pedagógica (...), [através da promoção] uma ação coordenada do conjunto interdisciplinar, viabilizando futuros passos e compassos transdisciplinares.” (Ibidem, p. 6).

É importante lembrar que a produção do conhecimento não é neutra, assim como as relações que tentamos apreender do real também não o são, visto que vivemos em uma realidade de classes sociais. É justamente neste âmbito, conforme ressalta FRIGOTTO (2008), que pode-se pensar na interdisciplinaridade e sua relação com a produção do conhecimento como uma necessidade imperativa, assim como um problema que está lotado na materialidade das relações capitalistas de produção da existência.

Concordo com o autor, ao afirmar que a não atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem levado o meio educacional a tratar a questão da interdisciplinaridade como uma abstração ou fenômeno, ou seja, como um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. Nesse prisma didatista tem sido desconsideradas as determinações histórico-materiais e culturais e o fato de que os homens produzirem o processo de sua vida real sob as relações de classe. Assim como, na maioria das discussões sobre a formação docente, a perspectiva adotada no *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* foi a de cunho didático e, por isso, reducionista e consensual.

Como destaca FRIGOTTO (2008), a existência da propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, assim como da alienação e da exclusão marcam a vida em todos os planos da realidade social. Assim, o maior problema quanto ao trabalho interdisciplinar na produção do conhecimento está na cisão que se produz e se reproduz no plano das relações de produção do homem social, enquanto uma totalidade concreta e que se explicitam necessariamente no plano da consciência, das representações e concepções da realidade. Ao desconsiderar esses pressupostos, a estrutura curricular do projeto pedagógico do CNS/ISERJ foi, então, baseada em “uma abordagem interdisciplinar do processo de construção do curso, alicerçado numa prática de ensino que priorizou a ação discente/docente em projetos interdisciplinares a serem concretizados nos estágios (Prática Docente Interdisciplinar-PDI)”. (RiO DE JANEIRO, 1999, p. 6-7)

Ainda, para FRIGOTTO (2008) a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento deve fundar-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. Assim, concordo com o autor, na afirmação de que não é possível a postura eclética adotada nos currículos de formação de professores, como o do CNS/ISERJ. A interdisciplinariedade como o resultado de uma

bricolagem de inúmeros pensadores e concepções, ao mesmo tempo, produz e reforça tanto o desenraizamento das concepções e teorizações, quanto a apologia à conciliação, à imparcialidade e à harmonia.

As disciplinas do curso foram divididas nas seguintes categorias: (a) *Área de Conhecimentos Básicos e Metodológicos* (obrigatórias e fixas por períodos) (b) *Área de Educação* (destinadas aos Fundamentos da Educação de cunho obrigatório e fixas por períodos); (c) *Área de Conhecimentos Específicos* (destinadas à Formação específica, de cunho obrigatório, fixas a partir do quinto período); (d) *Optativas e Eletivas* (as disciplinas *optativas* integralizavam o conhecimento específico das disciplinas destinadas à formação e as *eletivas* integralizam o conhecimento geral, sendo destinadas a cada categoria, a carga horária de 150 horas/aula); (e) *Área de Prática Pedagógica (Prática Docente Interdisciplinar/PDI e as Atividades* que eram disciplinas não-fixas por períodos, mas obrigatórias para a integralização do curso). Foram, ainda, determinados como eixos temáticos que orientaram o curso os seguintes: Trabalho, Linguagem e Conhecimento; Tecnologia, Ciência e Natureza; e Escola, Educação e Sociedade (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 7).

Uma outra parte do *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* foi destinada à *Estrutura Organizacional* do curso. Foi previsto que a *Diretoria da Educação Superior* seria subordinada à *Direção Acadêmica Adjunta*, que fazia parte da primeira. Os setores administrativos e pedagógicos se encontravam no “Conselho Diretor da Educação Superior, órgão máximo deliberativo desta instância” (Ibid, 1999, p.18). Com isso, a Direção de toda a instituição ficou subordinada ao ensino superior do ISERJ, sob o comando da *Diretoria da Educação Superior* e do *Conselho Diretor da Educação Superior*. A *Diretoria de Ensino Superior* foi, então, definida por duas linhas de ação: administrativa e pedagógica, sendo que a primeira seria “representada pelos coordenadores e a segunda pelos Núcleos, [compreendido como] formado de docentes responsáveis por um conjunto de programas, projetos e disciplinas, identificados por seus objetivos e/ou conteúdos” (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 23). Os Núcleos foram discriminados por disciplina e uma outra parte do projeto foi destinada à descrição das funções *das Coordenações e das Chefias de Núcleos* (ANEXO 8). Para a descrição desses Núcleos, suas funções e cargos foram construídos dois quadros que se encontram nos anexos dessa tese (ANEXOS 8 e 9)

Foram descritas como principais *Finalidades* do CNS/ISERJ:

Estabelecer confrontos, ressaltar diferenças, identificar circunstâncias, criticar e avaliar são, pois, atitudes inerentes à dialética da existência humana e, portanto, condições básicas para quem pretende educar e se educar permanentemente. (...) por sua natureza inovadora, o curso normal superior deverá exercer em todas as instâncias que lhe competem o papel e difusor (...) do processo educativo que

redimensiona procedimentos didático-pedagógicos, objetivando uma escola renovadora, cujos princípios (...) delineados apontam para a formação de um ser questionador crítico, receptivo, sensível e consciente da diversificação das sociedades, bem como preparado para o respeito ao outro. (RIO DE JANEIRO, 1999, p.9-10)

Como *Pressupostos do Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* foi imputado um caráter de inovação ao curso, através da busca de:

(...) uma pedagogia da formação de valores, não como transmissão (...) de preceitos morais (...) e de um conjunto de convenções. Ao contrário, como um “sistema de convicções” resultante de uma concepção de mundo que atribui sentido à vida pessoal e desenha o contorno social do indivíduo (...), compatíveis com as diferenças que se manifestam nas ações de reciprocidade. (RIO DE JANEIRO, 1999, p.12-13)

Os métodos de trabalho e de ensino deveriam estar baseados em uma *flexibilidade* a ser empregada e na possibilidade da realização e enriquecimento de um conhecimento baseado no “variado patrimônio cultural e humano e na reavaliação sistemática do processo e (...) o compromisso político do projeto (...), [através da] discussão aprofundada dos propósitos e da função [do curso] na totalidade dos corpos docente e discente”. (Idem, 1999, p.16-17)

Como a *Prática Docente Interdisciplinar (PDI)* era considerado o eixo de integração do CNS/ISERJ foi separado uma parte do projeto para o *Regulamento da PDI*, onde foram estabelecidos todos os critérios necessários a sua realização. Segundo o projeto, a PDI envolvia duas dimensões: o Estágio Supervisionado, que foi compreendido por atividades de observação e co-participação (nos dois primeiros períodos) e por atividades de coparticipação e docência (a partir do terceiro período até o final do curso). A segunda fase, por sua vez, referiu-se à participação em atividades interdisciplinares, que eram propostas pelo corpo docente do curso. Para isso, o total de 800 horas/aula foi assim dividido: 90 horas nos primeiro e segundo períodos; 100 horas nos terceiro e quarto período; 110 horas nos quinto e no sexto períodos e 100 horas no sétimo e oitavo períodos. A cada semestre era previsto a elaboração de um relatório de avaliação interdisciplinar, em relação ao alcance dos objetivos previstos. O projeto ainda previu para a *Prática Docente Interdisciplinar (PDI)* uma abordagem de formação continuada, numa integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Essa perspectiva adotada no CNS/ISERJ sobre *Prática Docente Interdisciplinar (PDI)* fundada, por um lado no estágio obrigatório e, por outro lado na relação ensino-pesquisa, no decorrer dos anos da *implementação* do CNS/ISERJ até a sua extinção em 2007, resultou em uma série de irregularidades no curso, no que diz respeito ao não cumprimento das normas de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, regulamentadas pelo CNE, impedindo alunos de concluírem o curso. Uma das questões era ao que poderia ser considerado como *atividades interdisciplinares* e como essas atividades seriam contabilizadas.

Em nenhum momento do projeto esse termo foi delimitado ou prescrito. Assim, desde uma ida ao cinema em um final de semana com os amigos até a participação em um projeto de extensão eram vistos como semelhantes na formação dos novos docentes e, por isso eram contabilizados e projetados na PDI da mesma forma. Assim, ao concluírem o CNS/ISERJ, os alunos não conseguiam a certificação devida, pois a documentação, ao ser averiguada e revista encontrava-se com problemas.

A adoção da *Prática Docente Interdisciplinar* (PDI) como eixo central do CNS/ISERJ estava em consonância com as *Finalidades e Pressupostos* do projeto, visando ressaltar a formação do professor-pesquisador tema recorrente dos debates e pesquisas no meio acadêmico a partir dos anos 90. De maneira resumida, NETO e MACIEL (2009) distinguem quatro concepções distintas sobre o ensino, pesquisa e formação docente. Segundo os autores, um primeiro grupo tem defendido a concepção de que a atividade de ensinar exige habilidades distintas da atividade de pesquisa. Isto significa afirmar que o professor e o pesquisador têm trajetórias definidas e que cada um deve desenvolver saberes específicos, compatíveis com o exercício de cada uma dessas funções. (FOSTER 1999 apud NETO e MACIEL, 2009)

Uma outra concepção, defendida por pesquisadores como Zeichner e Perrenoud, apresenta um posicionamento diferente, pois considera que “a pesquisa pode ter um papel relevante na formação de docentes, mas não se constitui no elemento central desse processo” (PERRENOUD, 2003, p. 18 apud NETO e MACIEL, 2009, p. 156). Os argumentos desses autores estão fundados aspectos na pesquisa como dependente de dois aspectos: o conteúdo da pesquisa e a forma de participação dos investigadores.

Conforme consta nos Pareceres CNE/CP N° 53/99 (Quadro 1- ANEXO 1), o de N° 115/99 (Quadro 1- ANEXO 1) e ratificados pela Resolução CNE/CP N° 01/99 (Quadro 1- ANEXO 1) os Institutos Superiores de Educação (ISEs) foram criados como

(...) centros formadores, disseminadores, sistematizadores e produtores do conhecimento referente ao processo de ensino e de aprendizagem e à educação escolar como um todo, destinados a promover a formação geral do futuro professor da Educação Básica. (BRASIL, 1999, s. p)

A meu ver, a primeira concepção de ensino-pesquisa descrita por MACIEL e NETO (2009) foi a que prevaleceu, então, na criação dos ISEs e de seus Cursos Normais Superiores a partir da LDB de 1996, que privilegiou a formação não-universitária, voltada para a formação rápida para o mercado de trabalho.

Ainda, de acordo com a interpretação do CNE ao art. 62 da LDB, “as licenciaturas mantidas fora das universidades e centros universitários devem ser incorporadas a institutos superiores de educação” (BRASIL, 1999, s. p). Assim sendo, apesar de não estar vedada às

instituições universitárias a organização desses cursos, os ISEs foram pensados, na época, como um *locus de formação docente* para funcionamento **fora das universidades**. PEREIRA (2009) salienta que, em decorrência da expansão do ensino superior brasileiro, sobretudo, por via da iniciativa privada, há muito essa formação foi expandida em instituições não-universitárias, por meio de cursos de preparação docente de qualidade bastante questionável, que, com raríssimas exceções, se limitaram a reproduzir, de maneira empobrecida e piorada, os modelos de formação de professores das universidades. Essas instituições privadas semelhantes aos ISEs ficaram conhecidas como *faculdades isoladas*.

Já, a segunda concepção de ensino-pesquisa relacionada com a formação docente explicada por NETO e MACIEL e (2009) me pareceu uma ressignificação da primeira. Apesar de considerar a importância da pesquisa na formação docente, ao não colocá-la como uma das principais “competências” da atividade pedagógica, subordinou-a a condições materiais, financeiras, profissionais ou ainda, de cunho subjetivo. Sua materialização tem se realizado, atualmente, pelos Mestrados Profissionais e pela pesquisa como “inovação tecnológica”, conforme já discutido nessa tese.

Uma terceira concepção que parece, e em um primeiro momento, divergir dessas outras duas pode ser representada por pesquisadores como Schön. Para eles, a pesquisa é elemento essencial do trabalho docente. Portanto, os currículos dos cursos devem estar voltados para a preparação do professor, também, em pesquisa, de tal forma que consiga identificar os problemas que emergem de seu ensino. A meu ver, a concepção adotada pelo CNS/ISERJ com relação à *Prática Docente Interdisciplinar* (PDI) como eixo estruturante do ensino-pesquisa do curso foi essa concepção. Nela, a pesquisa educacional está vinculada à prática pedagógica em uma relação direta. Dessa forma, os problemas decorrentes da prática pedagógica ficam diretamente associados à ação educativa e às possibilidades de melhoras dessa ação. As discussões sobre as estruturas econômicas e políticas ficam apagadas em torno das discussões do grupo social e/ou cultural, etnia, gênero, dentre outros. Essa concepção de ensino-pesquisa e de professor-pesquisador tem retirado as reflexões políticas do meio educacional e, em consequência, tem ocorrido a retirada da categoria marxista relevante para a compreensão da educação como produção social: a luta de classes (ENGELS, 2000/1855).

De acordo com NETO e MACIEL e (2009), ainda existe a concepção de pesquisa que apresenta uma outra perspectiva de discussão da relação ensino-pesquisa e a formação docente, pois considera que “não se trata de transformar os professores em pesquisadores, mas de realizar um trabalho conjunto entre professores e pesquisadores, o que representaria um ganho para ambos” (HUBERMAN, 1999, p. 21 apud NETO e MACIEL, p. 156). No

momento, em que o professor se insere na pesquisa, em um trabalho desenvolvido em parceria, de forma colaborativa e engajado, esse professor é pesquisador. Essa terceira concepção é a por mim defendida como professora que, nesse momento, encontro-me na condição de pesquisadora.

Um outro ponto que merece destaque diz respeito à valorização excessiva da *prática educativa*, presente nos documentos do CNE referentes à formação docente e referendada no projeto *Estudo sobre a Organização e Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação* (RIO DE JANEIRO, 1999). Um exemplo enfático é a descrição dos ISEs, como consta no Parecer CNE/CP Nº 53/99 (Quadro 1- ANEXO 1), que sedimentou a formação do ISERJ e a *implementação* do seu Curso Normal Superior:

Os Institutos Superiores de Educação deverão caracterizar-se como promotores de formação profissional, fazendo da prática de ensino, da organização das escolas e da reflexão sobre elas o núcleo central da formação inicial e continuada de professores, candidatos à docência e às demais atividades do magistério, favorecendo a abordagem multidisciplinar e interdisciplinar e constituindo-se em centros de referência para a socialização e a avaliação de experiências pedagógicas e de formação.

Esses Institutos deverão organizar-se de tal forma que a prática de ensino seja concomitante à formação profissional, tendo como referência básica tanto a proposta pedagógica da escola na qual o futuro aluno é supervisionado e os conteúdos a serem ensinados, como as políticas educacionais formuladas localmente e para o País. A prática de ensino deverá assim, proporcionar ao aluno além da vivência em sala de aula, o contato com a dinâmica escolar, nos seus mais diferentes aspectos: gestão, relacionamento com alunos, entre pares, com a comunidade e com a família, e com o debate social mais amplo sobre educação. (BRASIL, 1999, p.3)

Essa centralidade da “prática” na formação docente está relacionada ao destaque dado nos documentos (leis e documentos dos Conselhos de Educação) e nos projetos dos cursos de formação de professores, como o CNS/ISERJ, às “competências” necessárias ao exercício profissional. Tem se verificado, então, nas orientações oficiais uma preocupação central com o que tem sido denominado de “epistemologia da prática”, discutido no capítulo 1 dessa tese. Esse ideário de formação de professores baseado na afirmação na relevância da educação como “necessidade” e na sua “validade histórica” para todo um sistema não tem concretude na realidade social, constitui-se em uma “caduquice filosófica” (GRAMSCI, 2007, v.3, p.27).

Atualmente, dentre os autores que se contrapõem a esse entendimento de educação e de processo de conhecimento está DUARTE (2001). Para o autor, existe uma estreita relação entre a pedagogia de Dewey e o desenvolvimento de “competências” (conceito central das atuais orientações curriculares). DUARTE (2001) denomina essa tendência de “Pedagogias do Aprender a Aprender”, as quais procurariam estabelecer uma hierarquia valorativa na qual o aprender sozinho se situaria num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém.

O autor demonstra a existência de um debate no campo da Pedagogia, na qual estão em disputa do ponto de vista valorativo dois pólos: um primeiro denominado “Pedagogias do Aprender a Aprender e um outro que valoriza a transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente “(Ibid., 2001, p.4). Para ele, existe uma interface entre o “Construtivismo”, a “Pedagogia das Competências”, a “Escola Nova” e os estudos na linha do “Professor Reflexivo”, idealizado por SCHÖN (2000). A tendência à reflexividade, igualmente indicada no *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* foi justificada no projeto pelo argumento de que existe uma diversidade e uma complexidade nas situações de escolarização, o que não permite uma previsibilidade. Assim como SCHÖN (2000), o projeto do CNS/ISEJ previu a fórmula reflexão-na-ação, segundo a qual possibilitaria ao professor tomar decisões nas zonas indeterminadas da prática, ou seja, em situações imprevisíveis, permitindo-lhe improvisar e resolver problemas. Nas palavras desse autor,

(...) aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer (...) Num *practicum* reflexivo, os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve num diálogo de palavras e desempenhos. (SCHÖN, 2000, p. 89)

A dissociação entre teoria e prática constituiu-se igualmente em uma das principais preocupações explicitadas nos Pareceres CNE/CP N° 53/99 (Quadro 1- ANEXO 1) e de N° 115/99 (Quadro 1- ANEXO 1), que definiram as *Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação* e foram evidenciadas na separação do ensino das teorias e dos métodos educacionais na organização curricular em relação à prática concreta das atividades de ensino na sala de aula e do trabalho coletivo escolar. Segundo os citados documentos, uma outra evidência dessa dissociação seria representada pelas áreas específicas do conhecimento de cada licenciatura, em que não foi considerada a possibilidade de sua adequação às necessidades e capacidades dos alunos de diferentes faixas etárias e fases do percurso escolar. Foram indicados como necessários o contato do formando com os problemas pedagógicos concretos a serem enfrentados no cotidiano do processo ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental. A meu ver, esses argumentos usados pelo CEE-RJ fundamentaram a busca da PDI como eixo organizativo e estrutural do projeto de maneira que as *vivências docentes*, através do “ensaio e da experimentação no contexto da pesquisa-ação” fossem aproveitadas nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e em outros projetos desenvolvidos no CNS/ISERJ. (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 6)

A ideia central presente, então, no projeto de *implementação* do CNS/ISERJ foi a de que o aluno-docente devia “aprender fazendo”, concepção que apresentou estreita relação com a teoria formulada por John Dewey, que buscou criar uma nova epistemologia orientada para a prática, para experiência e que orientou os ideais escolanovistas no Brasil. Um ponto essencial dessa concepção é a ideia de reflexão, processo no qual a experiência é tomada, examinada criticamente, conectando-se com as experiências que trazemos e com as experiências dos outros, construindo uma rede de experiências em que passado, presente e futuro estão relacionados. O papel do currículo não é o de predeterminar experiências, e sim o de transformar experiências vividas. Essa concepção que norteou o CNS/ISERJ e outros cursos de formação docente tomou a educação em uma perspectiva idealizadora de transformadora da realidade, ocultando-se, assim, “a lei da marcha da história, (...) segundo a qual a luta de classes é o motor da história”. (ENGELS, 2000/ 1885, 12)

Foram dispostas, ainda, no *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*, as *Normas para Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso*. Segundo o documento, essas normas foram deliberadas pela Congregação da instituição em reunião realizada em 20 de outubro de 1999. Em linhas gerais, foram delimitadas as seguintes regras para a elaboração do TCC (ANEXO 9): A) o TCC era requisito parcial para a conclusão do CNS/ISERJ; B) A Coordenação de TCC era composta por 4 (quatro) professores representantes dos Núcleos, o Coordenador de TCC e 2 (dois) alunos; C) Cada TCC a ser realizado pelo discente do CNS/ISERJ teria como responsável um professor orientador, que deveria estar em pertinência com a área de conhecimento investigada; D) a concordância ente o aluno e o professor orientador era formalizada em formulário próprio, discriminado pela coordenação; E) a disciplina responsável pelo desenvolvimento do TCC e pela escolha do professor orientador era a de Técnicas de Estudo e Pesquisa (TEP) II; F) a carga horária docente para orientação do TCC era de 10 horas semanais no máximo, sendo 2 h/a por aluno; G) a elaboração do TCC se daria pela elaboração inicial de um anteprojeto, como apoio do orientador; H) estava prevista uma Banca Examinadora, sem a discriminação de como seria composta.

Uma outra parte do *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* foi intitulada *Da Promoção* que foi destinada à discriminação do sistema de avaliação, sendo prevista a frequência de no mínimo 75% das aulas dadas e atividades programadas por disciplinas. A avaliação final do aluno do período letivo era apontada por conceito “A” de “objetivos alcançados (aprovado)”; “R” de “objetivos não alcançados” (reprovado); ou com uma condição de “C”, que significava “objetivos parcialmente alcançados, devendo o aluno realizar atividades complementares (recuperação)”. A avaliação se daria por três fases, tendo

como resultado final delas o conceito “A” para se aprovado. Como o registro das fases seria com os conceitos, foi elaborada uma tabela de possibilidades para a avaliação. Tal avaliação foi materialmente produzida por uma “tabelinha de conversão para conceitos, que [foi] um grave risco para a proposta de avaliação”, segundo o Relatório, de 2001, da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, designada pela SECT-RJ. O sistema de avaliação, sem coeficiente de rendimento, acarretou problemas nas transferências de alunos para outras Instituições de Ensino Superior e no prosseguimento nos estudos em programas de pós-graduação, dentre outros.

Além disso, o aluno que desejasse obter uma segunda formação teria que realizar a complementação de estudos na área escolhida. Para isso, o aluno não precisaria realizar um novo processo de seleção e/ou vestibular, bastava se inscrever nas outras disciplinas que completariam o curso. Isso causou uma realidade na instituição da formação de um *aluno profissional* que permanece na instituição por um tempo indeterminado, reproduzindo, assim, para si a busca de privilégios pessoais e as práticas instauradas nas relações patrimonialistas estabelecidas na instituição.

Foi, desse modo, que o Curso Normal Superior (CNS) do ISERJ foi inaugurado no dia 31 de maio de 1999, mas as aulas só foram iniciadas no dia 1º de junho de 1999, devido aos conflitos e irregularidades do curso, principalmente quanto à falta de estrutura física e pedagógica e os problemas decorrentes do desvio de função dos professores da Educação Básica e do ensino médio para o ensino superior da FAETEC. Todo esse processo pode ser explicado como parte do processo de “heteronomia cultural” exercida a partir “de dentro” (FERNANDES, 1968; 1975 a), presente nos países periféricos nos anos 90 no ensino superior:

A dependência cultural é recolocada sob a forma de alienação intelectual e moral. Uma coisa é apreender categorias de pensamento produzidas no exterior e utilizá-las para pensar nossa realidade, ainda que esta seja uma realidade diferente daquela onde tais categorias se originaram, embora pertençam ao mesmo conjunto civilizatório. Neste caso, a relação com essas categorias pode ser instrumental e esse caráter instrumental pode ser racional. Outra coisa é internalizar valores e disposições subjetivas de núcleos civilizatórios que nos dominam. Esta é uma forma de domínio (cultural), que é fortalecedora do outro lado deste mesmo domínio (econômico). É para esta alienação, que é cultural e também moral, que Florestan chama a atenção. Já não se trata apenas de encontrar razões da dependência cultural numa incapacidade de produção intelectual autônoma, que derivaria de formas patrimonialistas de dominação. (CARDOSO, 1996, p. 102-106)

Foi o que ocorreu com a criação do ISERJ e a *implementação* do CNS. Os professores (ditos) *implementadores*, como “intelligentsia local” (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO, 1996), tiveram a oportunidade de romperem com a ordem social pela construção de uma

instituição e de um curso superior, entretanto, optaram pela manutenção da ordem vigente, em busca de pequenos privilégios pessoais, em forma de relações patrimonialistas. Por isso, concordo na análise de CARDOSO (1996), de que:

(...) é complicado e difícil o rompimento com esse quadro referencial. Não se assume *um outro* quadro referencial *sem sair deste*, senão este *outro* não será mais do que uma parte, mesmo que diferenciada, daquela ideologia; se e enquanto estiver submetido à mesma matriz de pensamento da ideologia dominante, não pode se afirmar como efetivamente outro, diferente, com outros fundamentos e outro modo de pensar. (Ibid., p.102)

Assim, o protagonismo dos educadores e intelectuais envolvidos no processo de instauração da FAETEC, do ISERJ e de seu Curso Normal Superior no Estado do Rio de Janeiro produziu uma incapacidade de uma produção cultural autônoma, devida às debilidades de natureza institucional, por sua vez decorrentes da organização política interna e das relações sociais que a conformaram (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO 1996). Essas relações patrimonialistas locais ocorreram, então, em dois movimentos: A) a normatização e a coerção por intermédio de legislação, do uso de recursos judiciais e, em momentos de crise, até mesmo por intervenções policiais e; B) a persuasão e a construção de uma hegemonia dominante, através de estratégias discursivas que ventilam certa noção de *aceitação e de liberdade*. Esses problemas, conflitos e adequações do CNS/ISERJ até a sua adequação em Pedagogia a partir de 2008 e a persistência do desvio de função no ensino superior da instituição estão descritas no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

A TENTATIVA DA *IMPLEMENTAÇÃO* DO ENSINO SUPERIOR NO ISERJ: DO CNS/ISERJ ATÉ A SUA ADEQUAÇÃO EM CURSO DE PEDAGOGIA

Marco Pólo descreve uma ponte, pedra por pedra.
 -Mas qual é a pedra que sustenta a ponte?-pergunta Kublai Khan.
 -A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra -responde Marco-,
 mas pela curva do arco que elas formam.
 Kublai Khan permanece em silêncio refletindo.
 Depois acrescenta:
 -Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.
 Pólo responde:
 -Sem pedras o arco não existe. (CALVINO, 1990)

Nos primeiros capítulos deste trabalho, esforcei-me no desafio de, através da análise de discurso documental, compreender as relações sócio-econômicas da etapa atual de acumulação do capital, particularizadas nas políticas educacionais, no nível federal e no Estado do Rio de Janeiro, no período entre 1996 e 2008 e os processos de resignificação presentes na legislação decorrentes da instauração dessas políticas. Todavia, isso não me foi suficiente. Precisei *descrever a ponte, pedra por pedra*. Como abordar questões referentes ao CNS/ISERJ e suas adequações, sem analisar o que ocorreu no dia-dia, vivenciado por mim ao longo da minha experiência de cinco anos como professora concursada para o ensino superior da FAETEC e lotada no CNS/ISERJ ? *Sem pedras, o arco não existe!*

Empenhei-me, então, na segunda parte deste trabalho, em compreender os processos de aligeiramento, de expropriação cultural e econômica na formação docente baseada nos modelos investigados: os ISEs e o CNS, a partir da LDB/96 e, em particular, o campo de pesquisa investigado: o CNS/ISERJ. Além disso, iniciei a análise das práticas e das relações sociais instituídas no CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ e a forma como eram operadas e colocadas em circulação na instituição, a fim de que fossem garantidos processos ideológicos e de hegemonia do modelo de formação docente instituído no CNS/ISERJ. Por isso, além das entrevistas e da análise dos documentos (legislação), fez-se necessário a análise de todo o material disponível (panfletos, cartazes, manifestos, cartas públicas, jornais, atas, anotações do diário de campo, dentre outros) que foi organizado ao longo da minha experiência como docente do CNS/ISERJ no período de 2005 a 2009.

Todo texto escrito ou imagético foi por mim compreendido, então, como discurso documental e as entrevistas complementares realizadas foram entendidas como discurso docente e/ou discente. Todos incluídos no “gênero discursivo secundário” (por isso, mais complexos). Neles repousam a produção escrita de cunho científico, artístico e sócio-política

(BAKHTIN, 1992). Conforme explicado na introdução da presente tese, os “gêneros secundários” estão relacionados às instituições sociais e à complexificação das relações sociais. Apesar de explorarem e recuperarem elementos dos discursos primários, ao perderem sua relação imediata com o real, tornam-se mais complexos. Em contrapartida, os “gêneros secundários” exercem uma forte influência sobre os “gêneros primários” e sobre a superestrutura da realidade. Parte desse material empírico já foi examinado no capítulo anterior que visou à compreensão da criação do CNS/ISERJ.

Como já relatado, a experiência de vivenciar cenas diárias da minha trajetória profissional de um outro ângulo e com um outro olhar (o de pesquisadora) foi-me particularmente enriquecedora. Essa vivência me fez refletir e tomar consciência de acontecimentos e de aspectos da realidade, que, até então, apesar de cotidianos, eram ainda ignorados por mim ou vistos de um outro modo. Tal processo me foi possibilitado pelo olhar exotópico exigido na pesquisa. Segundo BAKHTIN (1992, p.103):

Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja mais outro (...) semelhante a mim, e sim, que para mim, ele seja **o outro** [grifo do autor]. (...). A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à pessoa situar-se num lugar que é a única a ocupar fora dos outros.

É, portanto, com essa visão exotópica, que pretendi, no segundo capítulo e nessa última parte do trabalho, através das observações e do material coletado durante o período de observação da pesquisa, apreender os processos de criação, de concretização (ou em outras palavras, a *implementação*) do CNS/ISERJ e de sua adequação em Curso de Pedagogia, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N°5/2005 e Resolução CNE/CP N°1/2006).

Além disso, busquei compreender as práticas e as relações sociais instituídas no CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ a partir das políticas do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que optou, a partir de 1998 aos anos 2000, por instituir um ensino superior de viés técnico-profissionalizante e, por isso não acadêmico, com a criação dos ISEs e ISTs da Rede FAETEC/SECT-RJ, utilizando-se de artifícios que objetivaram burlar a necessidade de pessoal concursado, especificamente para o nível superior, notadamente, valendo-se do desvio de função para a criação e a *implementação* do ensino superior na FAETEC e, especificadamente, no campo de pesquisa investigado: o ISERJ.

O marco inicial da constituição do ISERJ, do seu CNS e a constituição de seu corpo docente, conforme sustento na presente tese, foi muito significativo, pois denotou uma concepção sobre a formação docente demarcada pela recusa dos princípios que fundamentam

o serviço público, como a impessoalidade desse serviço. O art. 15 do Decreto Nº 1171, de 22 de Junho de 1994¹⁹⁷ designou o seguinte:

É vedado ao servidor público: o uso do cargo ou função, facilidades, amizades, tempo, posição e influências, para obter qualquer favorecimento, para si ou para outrem; prejudicar deliberadamente a reputação de outros servidores ou de cidadãos que deles dependam; ser, em função de seu espírito de solidariedade, conivente com erro ou infração a este Código de Ética ou ao Código de Ética de sua profissão; usar de artifícios para procrastinar ou dificultar o exercício regular de direito por qualquer pessoa, causando-lhe dano moral ou material; (...) permitir que perseguições, simpatias, antipatias, caprichos, paixões ou interesses de ordem pessoal interfiram no trato com o público, com os jurisdicionados administrativos ou com colegas hierarquicamente superiores ou inferiores; pleitear, solicitar, provocar, sugerir ou receber qualquer tipo de ajuda financeira, gratificação, prêmio, comissão, doação ou vantagem de qualquer espécie, para si, familiares ou qualquer pessoa, para o cumprimento da sua missão ou para influenciar outro servidor para o mesmo fim; (...) iludir ou tentar iludir qualquer pessoa que necessite do atendimento em serviços públicos; desviar servidor público para atendimento a interesse particular; retirar da repartição pública, sem estar legalmente autorizado, qualquer documento, livro ou bem pertencente ao patrimônio público; fazer uso de informações privilegiadas obtidas no âmbito interno de seu serviço, em benefício próprio, de parentes, de amigos ou de terceiros (...); dar o seu concurso a qualquer instituição que atente contra a moral, a honestidade ou a dignidade da pessoa humana; exercer atividade profissional aética ou ligar o seu nome a empreendimentos de cunho duvidoso. (BRASIL, 1994, s.p)

Também a Lei Nº 8987 de 13 de fevereiro de 1995¹⁹⁸ explicitou em seu art. 6, em seu §1º, o seguinte: “serviço adequado é o que satisfaz às condições de regularidade, continuidade, eficiência, segurança, atualidade, generalidade, cortesia na sua prestação e modicidade das tarifas” (BRASIL, 1995, s.p). Apesar de parecer óbvio que o serviço, dito público, deve atender às necessidades da coletividade em geral, em outras palavras, seja destinado ao público como um todo, pois este traço está na própria origem da função. Se assim não o fosse, estaria atendendo aos interesses privados e o Estado não assumiria tal atividade. Todavia, não foi assim que ocorreu na criação e na *implementação* do ensino superior do ISERJ.

Persistiram práticas que ignoraram os fundamentos do público, tanto a manutenção de pessoal em desvio de função, como as práticas particularistas e antidemocráticas (como a nomeação de direções pela FAETEC; a diversificação de modelos curriculares, de acordo com a entrada de professores em desvio de função; número excessivo de contratos provisórios, incluindo funções de coordenação e de chefias; a formação de um quadro de funcionários, advindo de contratos, de estágios de cursos de outras instituições da FAETEC ou em situação de desvio de função).

¹⁹⁷ Esse decreto aprovou o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal (que foi estendido às outras esferas: municipal e estadual).

¹⁹⁸ Essa lei dispôs sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos.

Essas práticas bloquearam o processo de institucionalização do ISERJ nos termos das normas do serviço público (impessoalidade, publicidade, dentre outros). Assim, mesmo quando finalmente foi realizado concurso público específico para o ensino superior do ISERJ, no período entre 2004 e 2005, os particularismos formaram uma nova institucionalização do Instituto, processo que teve desdobramentos na formação docente do CNS/ISERJ, desde os primeiros anos do CNS/ISERJ (1998/1999) até a sua extinção (2008).

Nesse sentido, argumento, neste estudo, que, desde a sua *implementação*, o ISERJ foi compreendido como uma iniciativa fragilmente institucionalizada no rol do Estado. Situação congruente com seu projeto de formação aligeirada de professores (uma formação não acadêmica, sem condições de trabalho e não destinada à pesquisa).

O processo de *implementação* do ensino superior no ISERJ foi iniciado em outubro de 1998, com a aprovação do *Projeto Nilda Teves* (Processo N° E-03/100.284/98), pelo Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), para o CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, tendo o seu efetivo funcionamento em junho de 1999. Esse *Projeto* sofreu alterações realizadas pelo grupo de professores desviados de função para o CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, discutidas no capítulo anterior e adiante na seção 3.1. No que se refere à grade curricular do CNS/ISERJ, as alterações, ao longo de sua existência (de 1998/1999 a 2008), foram pontuais, visando apenas adequações legais, como o *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* (RIO DE JANEIRO, 1999) e a ampliação do curso de dois para quatro anos, como analisado no capítulo anterior; e o ajuste da grade curricular ao longo dos anos, ampliando, com isso, a oferta de disciplinas, objetivando justificar o alto quantitativo de professores no CNS/ISERJ (conforme o ANEXO 23). Entretanto, essas alterações não foram capazes de superar a crise latente engendrada pelo modelo e concepção de formação do ISERJ. Assim, a última alteração teve de ser de largo escopo: uma reforma que levaria a própria extinção do CNS e sua adequação em Curso de Pedagogia nos anos de 2007 e 2008.

É importante destacar que a criação do Curso de Pedagogia no ISERJ não se deveu, apenas, à homologação das novas *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (Parecer CNE/CP N°5/2005 e a Resolução CNE/CP N°1/2006- Quadro 2- ANEXO 2), o Curso de Pedagogia no ISERJ expressou o fracasso de uma determinada estratégia de formação docente, o que não quer dizer que tal projeto minimalista de formação tenha sido abandonado, mas apenas que sofreu adequações necessárias ao contexto, conforme será discutido nas seções seguintes assim divididas: o contexto de implementação e extinção do CNS/ISERJ; atos do CEE-RJ e da ALERJ, quanto a esse contexto.

3.1- O contexto do CNS/ISERJ: da sua implementação à sua extinção, com a sua adequação em Curso de Pedagogia

No período de transição entre o Governo Marcello Alencar (1995 a 1999) e o de Anthony Garotinho (1999 a 2002), logo após a transformação do IERJ em ISERJ pelo Decreto N° 24338/1998 (Quadro 4- ANEXO 4), foi nomeada pela FAETEC-SECT-RJ a Professora Luiza Portes como Diretora do ISERJ, no segundo semestre de 1998, permanecendo até fevereiro de 1999, sendo, por isso, a primeira diretora do ISERJ¹⁹⁹, após a o credenciamento do ISERJ e a autorização do funcionamento do seu CNS, através do Parecer CEE/RJ N° 258/1998 (Quadro 5- ANEXO 5). Esse parecer, conforme descrito no capítulo anterior, aprovou e transformou o Processo N° E-03/100.284/98, denominado *Projeto Nilda Teves* no primeiro projeto da FAETEC para o CNS/ISERJ. Esse *Projeto* propunha a integralização do curso em quatro semestres (ou seja, em dois anos) e 2880 horas (que foi ampliado para quatro anos e 3200 horas). Com oferta inicial para os turnos da manhã e da tarde, sem previsão de oferecimento de vagas no turno da noite (o que ocorreu, posteriormente, causando problemas descritos adiante nesse capítulo).

Além disso, o Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), assim como o Parecer CEE-RJ N° 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5) listou o corpo docente do CNS/ISERJ, sem concurso público para o ensino superior, usando como principal argumento o disposto no Parecer CEE-RJ N° 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5): “(...) na época da criação do CNS/ISERJ, estavam lotadas [essas professoras] na Instituição, com disponibilidade de carga horária para regência nas disciplinas que apresentavam carência” (RIO DE JANEIRO, 2000, p. 1-2). A partir desse contexto, algumas questões se impõem: não havia pessoal da carreira do ensino superior público do Estado do Rio de Janeiro em quantidade suficiente para a formulação de uma proposta para o CNS/ISERJ? Quais as razões para não ter havido concurso público para o ensino superior inicialmente?

Minha suposição é a de que não ocorreu concurso público para a *implementação* do CNS/ISERJ, como forma de manejo político, por meio demagógicos, pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e de frentes partidárias da ALERJ, em desacordo com os princípios do direito público. Em outras palavras, em nome da *implementação* do CNS/ISERJ e da disponibilidade de docentes de outros níveis de ensino para esse empenho, foi desviado um grupo de servidores públicos estaduais (professores da Educação Básica, do Ensino Médio da SEEDUC-RJ e da SECT-RJ) que não tinham a ver com a educação superior para a

¹⁹⁹ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Histórico de diretores no ISERJ**. Disponível em: <http://iserj.net/sobre/historico-de-diretores-do-iserj/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

institucionalização do ISERJ e de seu Curso normal Superior. Exemplo dessas práticas, foi um dos achados da pesquisa (um cartaz de divulgação assinado por essa Diretora), nesse mesmo período, em agosto de 1998. Foi realizada uma chamada geral, por parte da FAETEC, de professores e funcionários técnico-administrativos do CNS/ISERJ, visando a um possível enquadramento em um Plano de Carreira específico e remuneração por titulação para os servidores que atuavam nesse curso (ANEXO 24). A comissão responsável em organizar esse plano e avaliar os currículos foi constituída também por duas professoras pertencentes ao grupo de docentes desviados de função para o CNS/ISERJ. Todavia, dada a irregularidade dessa medida, esse projeto foi abortado.

Segundo as informações obtidas no percurso da pesquisa, através de entrevistas e observações, ratificadas na pesquisa de PAIVA (2003), a Diretora Luiza Portes foi destituída do cargo devido a uma série de irregularidades averiguadas (inquéritos administrativos, problemas quanto à gestão de recursos- como a merenda escolar e os problemas já descritos no capítulo anterior- com relação ao primeiro vestibular do CNS/ISERJ, dentre outros). Após deixar o cargo, a referida professora passou a fazer parte do grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ. Contudo, o nome dessa professora não constou, como os de outros docentes que atuaram nessas condições no CNS/ISERJ, nos Pareceres do CEE-RJ que listaram os professores do CNS/ISERJ em desvio de função da Educação Básica e do Ensino Médio para o Ensino Superior do ISERJ (Pareceres CEE-RJ Nº 258/98 e o de Nº 1008/2000. Quadro 5- ANEXO 5).

Em 1999, com a eleição de Anthony Garotinho (PDT, mandato de 1999 a 2002) em uma coligação de partidos (entre o PDT, o PT, o PSB e o PC do B), o governo teve que dividir o seu comando em diversos cargos administrativos e políticos para os partidos de sua aliança. Devido a sua relevância política para os partidos escolhidos e a possibilidade da gerência do seu orçamento, a SEEDUC-RJ ficou a cargo do partido do governo (PDT) e do PT. Foi, então, indicado para essa Secretaria o ex-reitor da UERJ, Professor Hésio Cordeiro ligado ao PDT na época²⁰⁰. A SECT-RJ ficou na quota do PC do B, com a nomeação do professor Wanderley de Souza e para a Presidência da FAETEC/SECT-RJ, Carlos Augusto de Azevedo. (ARAÚJO, 2006)

²⁰⁰ O Professor Hésio Cordeiro entrou para o PDT em 1990, época em que se candidatou a deputado federal. De 1992 a 1995 foi reitor da UERJ, nomeado após eleição direta, com o apoio da cúpula do PDT. Em 1999, foi Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro no Governo de Anthony Garotinho. Além disso, participou com Darcy Ribeiro da criação do Programa de Saúde dos CIEPs. Cf. BRASIL. Ministério da Saúde. **Casa de Oswaldo Cruz**. <http://icaatom.coc.fiocruz.br/index.php/informationobject/show/isad/402>. Acesso em 04 de junho de 2011; Ramadon, Luis Fernando. O Núcleo do PDT-UERJ. In: **UERJ - Uma História Apaixonante: Os partidos políticos na UERJ**. (s.d.). Disponível em: <http://lframadon.sites.uol.com.br/partidos.htm#pdt>. Acesso em 04 de junho de 2011. RIBEIRO (1995) apud ARAÚJO (2006).

Para assumir a Direção do ISERJ/FAETEC, no início do Governo de Anthony Garotinho, em 1999, em substituição à Professora Luíza Portes, foi indicado o professor William Campos, proveniente do PT²⁰¹, através do firmamento de um consórcio entre duas Secretarias do Estado do Rio de Janeiro (a SEEDUC/RJ e a SECT/RJ). Como descrito no capítulo anterior, os resquícios do Curso Normal Médio que ainda existiam na instituição ficaram a cargo da SEEDUC/RJ até o seu findouro, já o ensino superior e os demais níveis de ensino ficaram sob a administração da SECT/RJ. Foi nomeado pela FAETEC/SECT-RJ o Professor Livingstone (professor da UERJ que atuava na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense) como Diretor de Educação Superior do ISERJ (PAIVA, 2003; ARAÚJO, 2006; SOBREIRA, 2008). Conforme os achados da pesquisa, nessa época, não existia a coordenação do CNS/ISERJ. O cargo era de Diretor de Educação Superior do ISERJ. Foi somente através da Deliberação CNS/ISERJ N° 03, de 08 de agosto de 2002, que, em reunião do Colegiado do CNS/ISERJ (na época, já estruturado), que foi modificada a nomenclatura para Coordenador do CNS/ISERJ.

Como indicaram os documentos obtidos na pesquisa e as pesquisas de PAIVA (2003) e de ARAÚJO (2006), as nomeações de William Campos para Direção Geral e do Professor Livingstone para Diretor de Educação Superior do ISERJ, realizadas pela FAETEC/SECT-RJ, teve como objetivo a reformulação do projeto inicial do CNS/ISERJ (*Projeto Nilda Teves*) e a legitimação do Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), que nomeou 102 professores para atuarem no CNS/ISERJ da SEEDUC-RJ e da SECT- RJ em desvio de função para o ensino superior do ISERJ, a fim de constituir o corpo docente do curso. Caberia ao novo diretor averiguar a titulação dos docentes do CNS/ISERJ, que deveriam ter no mínimo a especialização.

Estabeleceu-se, então, naquele momento, com a permissão da mantenedora da instituição (a FAETEC/SECT-RJ) uma aliança entre esse grupo de professores e o Diretor do ensino superior do ISERJ, nomeado pela Fundação, com a finalidade de viabilizar o CNS/ISERJ. Essa aliança foi possível, dada a fragilidade do CNS/ISERJ e da constituição de seu corpo docente. Desse modo, conforme apontado, originariamente, o CNS/ISERJ foi instituído de modo particularista, pois os docentes não pertenciam ao quadro da Educação Superior. Todos estavam em desvio de função, escolhidos por critérios não públicos, além disso, não tinha sido realizado concurso público necessário ao preenchimento do quadro para o ensino superior do ISERJ até aquele momento.

²⁰¹ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Histórico de diretores no ISERJ**. Disponível em: <http://iserj.net/sobre/historico-de-diretores-do-iserj/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

Nesse momento, a estrutura do CNS/ISERJ ainda não estava definida, pois funcionava apenas um Núcleo do Ensino Superior no ISERJ e as aulas não haviam iniciado. O Diretor do ISERJ, juntamente com sua equipe de trabalho, dirigia toda a instituição e o Diretor de Educação Superior atuava como Coordenador do Núcleo do CNS/ISERJ. Entre os anos de 1998 e 1999 foi criado um grupo de trabalho (GT) com o objetivo de redigir o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição. Esse grupo era composto por professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, em um total de 43 docentes, sob a coordenação das professoras Rachel Gonçalves Montilla da Silva Braga (atualmente, exercendo a coordenação dos ISEs na DESUP/FAETEC, através de nomeação por decreto do Governador Sérgio Cabral, em 04 de setembro de 2007, conforme CI/FAETEC/DESUP Nº 378, de 10 de setembro de 2007); Sandra Regina Pinto dos Santos (professora pertencente ao grupo de docentes listado no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5- ANEXO 5, desviada de função para o ensino superior do ISERJ no período de 1998 a 2007; desde 2007, atual Diretora Geral do ISERJ); Ana Carneiro Abrahão (atua em assessorias na SEEDUC-RJ e na Secretaria de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro), e Maria Helena Quelhas Pereira (atual Coordenadora de Avaliação Institucional e professora desviada de função para o ensino superior do ISERJ), sendo que algumas dessas professoras, sequer estavam listadas nos Pareceres do CEE-RJ (Pareceres CEE-RJ Nº 258/98 e o de Nº 1008/2000-Quadro 5- ANEXO 5), como as Professoras Cermaenia de Melo Vianna e Ana Maria Haum.

O começo das atividades do CNS/ISERJ (primeiro semestre de 1999) foi em junho de 1999, embora o vestibular tenha sido realizado em dezembro de 1998. O início do CNS/ISERJ causou problemas em toda a instituição, como a falta de professores em outros níveis de ensino, com o desvio de função dos professores da Educação Básica e do ensino médio da instituição para o ensino superior. Um novo edital de vestibular foi publicado em dezembro de 1999, alocando vagas para o segundo período de 1999 (a ser iniciado em março de 2000) e para o primeiro período de 2000 (a ser iniciado em agosto do mesmo ano), sendo um total de 60 vagas para cada semestre (20 vagas para manhã e 40 para o turno noturno), totalizando 120 vagas.

Foi nesse contexto que, no mês de agosto de 1999, foram realizadas as eleições para a Direção Geral do ISERJ, não incluindo a Diretoria do Ensino Superior do ISERJ, que continuou a ser administrada pelo Professor Livingstone, juntamente com os professores desviados de função, após estruturarem o Colegiado e as Coordenações do CNS/ISERJ. É importante destacar que o Colegiado e as Coordenações do CNS/ISERJ foram estruturados de modo informal, em um *acordo de cavalheiros* entre o Diretor do Ensino Superior e os

professores desviados de função, já que foi somente em 04 de dezembro de 2002, em uma das reuniões do Colegiado, que foi disposto o Regulamento Interno do Colegiado do CNS/ISERJ, através da Deliberação CNS/ISERJ N° 13, na mesma data.

As eleições para a Direção do ISERJ foram, então, promovidas, em 1999, apresentando-se duas chapas: a constituída pelo Professor Hasenclever Martinelli e a outra formada pelo Professor Marcelo Biar²⁰². A chapa vencedora foi a do Professor Martinelli. A chapa derrotada recorreu, então, às vias judiciais, pondo em questão a candidatura do Professor Martinelli. As duas chapas foram procuradas pelo Presidente da FAETEC, o Professor Carlos Augusto de Azevedo, que determinou a manutenção do resultado para Diretor do ISERJ, e o Professor Martinelli, para cumprir mandato até agosto de 2001. Entretanto, só cumpriu seu mandato somente até o final de 2000. (PAIVA, 2003; SANTOS, 2004)

A partir de 2000, no início do governo de Anthony Garotinho, a FAETEC afastou o Diretor do ISERJ, Professor Martinelli, sob a alegação de que eram procedentes os argumentos contidos no processo feito pela chapa do Professor Marcelo Biar²⁰³. Minha suposição, ratificada nas observações da pesquisa, é a de que o Professor Martinelli foi retirado da Direção do ISERJ pela FAETEC, não por questões de ordem legal, mas pelo seu mandato ter sido caracterizado pelo agravamento e não resolução das crises internas entre os docentes e funcionários da Educação Básica e do Ensino Médio do ISERJ e o CNS/ISERJ; e a não resolução do isolamento do CNS/SERJ, de suas chefias e professoras com o restante da instituição e com a FAETEC.

Foi, então, nomeada, como Diretora do ISERJ a Professora Therezinha Nóbrega, até então Subsecretária da SECT-RJ²⁰⁴. Na mesma época, foi elaborado pela FAETEC um novo projeto de interiorização dos ISE/CNS/FAETEC para todo o Estado do Rio de Janeiro. Assim, o objetivo da nomeação da Professora Therezinha Nóbrega para a Direção da instituição foi, principalmente, a busca da unificação do projeto do ISERJ ao projeto de interiorização dos

²⁰² Depoimento da Professora Lindomar Luíza Chaves Goldschmidt à Prof. Heloisa H. Meireles, em outubro de 2005. Cf. RIO DE JANEIRO . ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI). **Memória oral**: depoimentos que contam a história. Disponível em: <http://cemiiserj.blogspot.com/2006/05/memria-oral-depoimentos-relevantes.html>. Postado em 04 de maio de 2006. Acesso em 10 de fevereiro de 2010. É importante ressaltar que a professora que realiza esse depoimento, também fez parte do grupo de professores desviados de função para o Ensino Superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N 1008/2000). Todavia, na época em que prestou esse depoimento, essa docente foi nomeada como Assessora do Gabinete da Presidência da FAETEC. Como outras professoras desse grupo, essa docente também tentou apagar a sua história no CNS/ISERJ. É nesse paradoxo que reside a relevância dos dados fornecidos por ela. Nesse depoimento, a professora não deixa claro, as propostas dos dois candidatos, nem mesmo consegui esses dados nas pesquisas de PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006).

²⁰³ Cf. Ibid.

²⁰⁴ Cf. Ibidem. Op. Cit.

ISEs, a fim de atenuar os impasses produzidos. Com a finalidade de preparar um projeto de concepção e implementação dos ISEs no interior do Estado do Rio de Janeiro, buscando conectá-los com o projeto de “desenvolvimentista” do Governo Garotinho para o interior do estado, além de uma promissora estratégia de aliança política com as prefeituras municipais, foi contratada pela FAETEC/SECT-RJ uma consultoria privada, tendo, conforme descrito no capítulo anterior, como consultoras do Projeto as Professoras Maria Lucia Kohn e Diomar Schoenau, sob assessoria do *Instituto de Organização Racional do Trabalho do Rio de Janeiro/IDORT-RJ*, para a elaboração do projeto de unificação dos ISEs/FAETEC, sendo que o CNS/ISERJ não participou, conforme descrito no capítulo anterior. (RIO DE JANEIRO, 2001; PAIVA, 2003; CARNEIRO e PAIVA 2004; PAIVA e CARNEIRO, 2009; ARAÚJO, 2006)

Concordo com a afirmação de SHIROMA et al (2007) de que esse tom “desenvolvimentista” atribuído a variados projetos políticos e educacionais, como o proposto pela FAETEC, visando à expansão dos ISEs no interior do Estado do Rio de Janeiro tem se baseado em uma construção ideológica, que revela uma concepção de “progresso” em que o tempo “bom” é sempre o “futuro”. Nessa perspectiva, a “reforma” é equivalente à noção de “progresso”. Nas palavras das autoras:

A ela [a reforma] atribui-se a qualidade de portadora da semente do aperfeiçoamento da realidade, das ações sociais e dos seres humanos, passos imperativos para o aprimoramento da sociedade. Justificativas para um fundamentalismo pedagógico são elaboradas e, mescladas ao senso comum, emergem como inovadoras (...). Além disso, os reformadores disseminam um discurso fundamentado em pressupostos questionáveis. Afirmam que a educação constitui-se numa das principais vias de enfrentamento dos problemas atuais, especialmente o da inserção ou manutenção dos indivíduos no mercado de trabalho. Valorizam os atributos e conhecimentos próprios do ensino formal, como se a eficiência da educação fosse, por si só, capaz de promover a eficiência da economia. (SHIROMA et al, 2007, p. 92-93)

Foi, com esse intuito ideológico-político que foram instaurados e unificados os ISEs e seus CNS (exceto o CNS/ISERJ), visando, então, a uma formação de professores rápida (em 3 anos), desvinculada da pesquisa (ANEXO 25) e, mais amplamente, da formação de natureza universitária. O importante era a *inclusão* do interior fluminense ao “desenvolvimento econômico” estimulado em todo o Estado do Rio de Janeiro. É importante lembrar que, o discurso da “inclusão” possui um forte apelo argumentativo, pois assume como referência, à primeira vista, um problema social concreto, identificável, inclusive, pelo uso de indicadores matemáticos, o que, no senso comum, confere uma validação científica ao discurso político assumido (BARRETO, 2009). Em contrapartida, a “morosidade”, a “necessidade de avanço na economia”, como no interior do Estado do Rio de Janeiro, pode ser equivocadamente interpretado como uma suposta obsolência do conhecimento dos trabalhadores.

Com isso, os trabalhadores, como os do Interior Fluminense, no nível ideológico, passaram a ser responsabilizados pela situação em que se encontram: de atraso e de exclusão. Com isso, “a centralidade do problema passa a ser de ordem pedagógica e, mais precisamente, da gestão escolar e das políticas públicas da área” (BARRETO, 2009, p.43). A partir desse conteúdo ideológico, a forma da superação dessa condição de “atraso” e de “exclusão” é a “inclusão” dos trabalhadores na economia globalizada, junto com a concepção de que a condição periférica a que todos nós temos nos submetido na divisão internacional do trabalho, depende do trabalho e do investimento adequado à escolarização e à requalificação de cada um dos trabalhadores.

Esse é um processo que o capitalismo (...) que o chamado neoliberalismo, que a globalização pressupõem. (...) Então, temos, o excluído de tudo. Na verdade, o excluído no Brasil também é excluído do pensamento. É uma forma de animalização do ser humano. (...) Isso anula toda uma parte da sociedade, que não é mais reserva de talento, nem reserva de trabalho, é um setor marginal em si e por si, que vem aumentando numa progressão crescente (...). (MURAD, 1995, p. 193)

Apesar disso, tem ocorrido um apagamento das razões das dificuldades para a superação da condição de dependência a que toda a América Latina tem se submetido. Um das principais dificuldades decorre da aceitação e implantação dócil dos projetos educacionais, articulado aos interesses e acordos internacionais, em todos os níveis governamentais (federal, estadual e municipal) e na legitimação desses projetos sob a forma de práticas baseados nesse ideário e em privilégios e pequenas vantagens pessoais no interior das instituições educacionais (como a investigada) que perpetuam essas condições inerentes ao capitalismo dependente. Conforme lembra a autora, ao citar Balibar,

(...) “**ninguém pode ser excluído do mercado**, simplesmente porque ninguém pode dele sair, visto que o mercado é uma forma ou uma ‘formação social’ **que não comporta exterioridade**” (Balibar, 1992, p.202, grifos do autor). Todos os trabalhadores expropriados, por mais miseráveis que sejam as condições de existência e de trabalho, estão incluídos na esfera do capital. (BARRETO, 2009, p.41)

Foi com esse ideário que ocorreu, então, a nomeação da Professora Therezinha Nóbrega para a Direção do ISERJ, a elaboração do Projeto de Unificação dos ISEs/FAETEC em Cursos Normais Superiores de três anos e a expansão dos ISEs/FAETEC no Estado do Rio de Janeiro no ano de 2001: ISE do Município de Santo Antônio de Pádua (Decreto Nº 28420/2001- Quadro 4- ANEXO 4); ISE do Município de Itaperuna (Decreto Nº 28739/2001-Quadro 4- ANEXO 4); ISE Professor Aldo Muylaert, de Campos dos Goytacazes (Decreto Nº 28947 /2001-Quadro 4- ANEXO 4), e o ISE de Bom Jesus Do Itabapoana (Decreto Nº 30302/ 2001-Quadro 4- ANEXO 4). Ainda, nesse contexto de “inclusão/exclusão” e de “desenvolvimento”, em 2001, a Presidência da FAETEC, junto com

a Subsecretaria de Ensino Superior da SECT-RJ encaminharam ao CEE-RJ o “Projeto do Curso Normal Superior em Desenvolvimento no ISERJ, com ajustes e alterações demandadas da própria dinâmica de sua implementação” (RIO DE JANEIRO, 2001). Por sua vez, a fim de não desgastar a imagem do Governo do Estado do Rio de Janeiro e da FAETEC- *a menina dos olhos do Governador e da SECT*, conforme afirmaram os próprios professores da FAETEC em relatos durante a pesquisa- a estratégia política encontrada pelo Governo Estadual e pela Fundação foi recuar com relação ao CNS/ISERJ, passando a concentrarem-se no projeto de interiorização dos ISEs e na institucionalização da UEZO.

Com essa desistência da FAETEC e do Governo do Estado do Rio de Janeiro de padronização do ISERJ aos outros ISEs da FAETEC/SECT-RJ, os professores que atuavam no CNS/ISERJ se tornaram os *Senhores* do ensino superior do ISERJ e de sua *tradição*. Além disso, garantiram, na estrutura do ISERJ, uma direção colegiada, com secretarias, dentre elas, a Secretaria do Ensino Superior, com direito a 2 (dois) membros na composição.

A meu ver, tanto o Projeto de Unificação dos ISEs da FAETEC e de seus CNS, quanto o “Projeto do Curso Normal Superior em Desenvolvimento no ISERJ, com ajustes e alterações demandadas da própria dinâmica de sua implementação” (RIO DE JANEIRO, 2001), a partir da ideologia da globalização e do suposto acesso democrático e igualitário ao ensino superior, acabaram por se formarem em um processo de falseamento do poder da educação e da formação de professores em converter os *excluídos* em *incluídos*.

A análise realizada por BARRETO (2009) sobre as TIC (Tecnologias da Informação da Comunicação) me ajudou na compreensão do processo e condição de produção do CNS/ISERJ e nos outros ISEs da FAETEC e de seus Cursos Normais Superiores. Paraphrasing the author, I can affirm that, without altering the economic relations that feed the expropriation and the exploration; the knowledge and the formation of teachers was attributed a central role in the conformation of education as one of the main strategies of relief to poverty and that permitted, above all, to the young, to glimpse a *future promissor*, even though they were explored.

Também, o Professor Livingstone que respondia como Diretor de Ensino Superior sofreu pressão política por parte da FAETEC para deixar a instituição, por não pertencer aos quadros da Fundação e pressão política por parte dos professores desviados de função para o ensino superior que passaram a promover uma série de reuniões, como símbolo do rompimento da coligação feita entre esses professores, o Diretor de Ensino Superior e a FAETEC-SECT-RJ foi, então, destituído em fevereiro de 2000. O CNS do ISERJ promoveu

uma série de reuniões e optou por indicar a Professora Sandra Santos para o cargo de Direção do ensino superior, naquele momento vago.²⁰⁵

A meu ver, esse rompimento com o Professor Livingstone e a opção pela Professora Sandra Santos para o cargo de Direção do Ensino Superior se efetuou, com o aval da FAETEC, devido à correção de problemas advindos do isolamento do CNS/ISERJ com relação aos outros ISEs e com a Fundação e principalmente, devido a um relatório elaborado por uma Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, instituída pela SECT-RJ, em meados de 2000 e concluído em abril de 2001, conforme previsto nas Deliberações CEE-RJ N° 228/98; N° 229/98 (Quadro 5- ANEXO 5) e no Parecer CEE/RJ N° 178/98 (Quadro 5- ANEXO 5). O relatório foi construído a partir dos trabalhos dessa Comissão, através da leitura de documentos, visitas à instituição e entrevistas com professores e alunos.

O Relatório da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, de abril de 2001, descreveu os problemas que vinham desde a fundação do ISERJ e a formação do CNS/ISERJ, já discutidos no capítulo anterior e que, até aquele momento não tinham sido resolvidos. Dentre eles, destaco: A) dificuldades na construção de uma “(...) identidade institucional, pois a comissão percebeu um ‘sentimento de grupo’ (...) sob a forma de um ‘sprints de corps’, [no grupo de docentes do CNS/ISERJ, o que levou] (...) a dificuldades de aceitação do curso pela instituição em seu sentido mais amplo” (RIO DE JANEIRO, 2001, p.7-8). B) Falta de articulação entre a Direção Geral do ISERJ (Professora nomeada pela FAETEC Maria Therezinha Nobrega da Silva, mandato 2000 a 2001), a Educação Básica e a Direção do Ensino Superior (Professora Sandra Regina Pinto Santos). C) Problemas na fundamentação teórico-metodológica que não se apresentava de forma clara, como a não explicitação das *Ênfases*, que foi criticada no relatório assim: “ (...) apresenta temas amplos, como Alfabetização e Letramento, ao mesmo tempo em que apresenta uma proposta de eixos categoriais e temáticos, sem maior explicitação da articulação e as diferenças entre eles(...)” (RIO DE JANEIRO, 2001, p. 10-11). D) Problemas na grade curricular do CNS/ISERJ, quanto à definição das *Áreas de Conhecimento*²⁰⁶ em desacordo com as proposições do CNE: cargas horárias diferentes das mesmas disciplinas da *Área de Conhecimentos Básicos e*

²⁰⁵ Cf. Ibidem. Op. Cit.

²⁰⁶ Como já explicado no Capítulo 2, as *Áreas de Conhecimento* do CNS/ISERJ foram, assim, divididas: A) *Área de Conhecimentos Básicos e Metodológicos* (obrigatórias e fixas por períodos) B) *Área de Educação* (obrigatória e fixa por períodos. Eram os Fundamentos da Educação); C) *Área de Conhecimentos Específicos* (destinadas à Formação específica, obrigatória e fixas a partir do quinto período); D) *Optativas e Eletivas*;) *Área de Prática Pedagógica* (*Prática Docente Interdisciplinar/PDI* e as *Atividades*-disciplinas não-fixas por períodos, mas obrigatórias para a integralização do curso). (RIO DE JANEIRO, 1999, p. 7)

Metodológicos e outras com cargas horárias diminuídas, dependendo da *Ênfase*²⁰⁷, como no caso da formação de professores de Educação Infantil, que apresentava uma maior carga horária na *Área de Conhecimentos Específicos*, tendo diminuída a carga horária da *Área de Conhecimentos Básicos e Metodológicos*; a nomeação e ementas de algumas disciplinas não clarificavam o seu objetivo. E) Apesar da constante referência à *interdisciplinaridade* no projeto do curso, não existiam “(...) indicativos evidentes no documento que definisse claramente a concepção da sua consecução” (Idem, *Ibidem*, p. 15). F) Irregularidades no funcionamento do curso, como a falta de fixação da carga horária prevista para cada semestre letivo, a fim de garantir a viabilidade da proposta; problemas no fluxograma do curso, o que causou a “(...) indefinição da sequência das disciplinas e a existência de pré-requisito e/ou correquisitos” (RIO DE JANEIRO, 2001, p.16); além da indefinição do que se determinou por disciplina obrigatória, atividades, disciplinas eletivas e optativas. G) O não cumprimento das normas para o exercício da Prática e Estágio Supervisionado, regulamentadas pelo CNE. H) Existência de uma matriz curricular para o Curso Normal Superior indefinida, anacrônica, com equívocos teórico-práticos, como a avaliação final do aluno apontada por conceito “A” de aprovado ou “R” de reprovado e com uma condição de “C”, que significa uma reavaliação ou recuperação. Esse sistema de avaliação sem coeficiente de rendimento (CR), sistema de avaliação comumente usada nas instituições do ensino superior, acarretou em inúmeros problemas para os alunos (como no caso de transferência de instituição) e para a certificação do curso. I) Falta de condições de trabalho e de desenvolvimento de atividades voltadas para o ensino superior, conforme preconizou o art 67, inciso VI da LDB/96, como o funcionamento regular da biblioteca e do turno noturno; falta da instalação de pesquisa/extensão; problemas na regularização da situação dos professores desviados de função; inexistência de concurso público e de um Plano de Cargos e Salários, voltados para o ensino superior. Conforme consta no documento da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, de abril de 2001:

(...) chama-se a atenção para o fato de que o corpo docente, que ingressou no curso por seleção interna e foi autorizado a lecionar no Normal Superior pelo Parecer 258/98 do CEE/RJ, foi cedido pela Direção da Educação Básica à Direção da Educação Superior. **A forma como foi constituído o quadro docente implica várias questões sérias como a inexistência de concurso público, a indefinição de um plano de carreira e a natural expectativa dos docentes pela efetivação no quadro permanente do curso** [grifo meu]. (RIO DE JANEIRO, 2001, p.23).

²⁰⁷ Como já explicado no capítulo anterior, houve uma indefinição quanto ao que foi designado no projeto do CNS/ISERJ como *Ênfase*. *Esse problema perdurou por toda a existência do CNS/ISERJ*. As *Ênfases* foram estruturadas em duas formações: Docente das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com Ênfase em Educação Especial ou Educação de Jovens e Adultos; e Docentes da Educação Infantil, com Ênfase em Educação Especial.

Ao final do relatório, a comissão sintetizou os problemas detectados no CNS/ISERJ em cinco questões a serem resolvidas, sendo as três primeiras mais complexas e que perduraram durante toda a existência do CNS/ISERJ (principalmente as grifadas):

1-[Conforme já descrito], divergências existentes entre a Direção Geral e da Educação Básica (relacionadas ao gestor afastado em 07/02/01²⁰⁸) e o Conselho Diretor do CNS, referentes à ocupação do espaço físico, à concepção filosófica do ISERJ e seus objetivos junto à comunidade, provocaram um forte tensionamento nas relações (...), gerando um clima organizacional denso e dificultador do trabalho coletivo construtivo. Registre-se que os alunos considera[vam] ser este o problema central do curso. Foi possível observar que a Direção Geral assumia com 'sentimento de estranheza' a existência o CNS nas dependências do ISERJ, como se este não lhe pertencesse, não fosse próprio da Instituição. (...) **O CNS carec[ia] (...) de uma real aceitação institucional da sua existência (...).** 2- **A situação funcional dos professores** necessita[va] de análise jurídica e implementação de alternativas cabíveis (...), **[a instituição precisava] (...) da admissão do funcionalismo, através de concurso público (...).** 3-**Dicotomia existente entre a política de formação de professores defendida pela FAETEC (...) e a proposta acadêmica (...) implementada pelo CNS do ISERJ, acarretando distorção de entendimentos e, por consequência, uma situação prejudicial à consolidação do curso.** 4-(...) Infra-estrutura, instalações físicas e equipamentos, (...) necessidade da elaboração de um plano diretor de obras, que contempl[assem] reformas (...), substituição de mobiliário (...) e urgente atualização do acervo e modernização da biblioteca. 5- (...) Recomenda[va]-se a revisão de ementas e bibliografias; explicitação teórico-prática (...); a clarificação (...) da carga horária das disciplinas (...) e a definição do fluxograma das disciplinas [grifo meu]. (RIO DE JANEIRO, 2001, p. 27-29)

Quanto à Prática e ao Estágio Supervisionado, uma das principais regulamentações estabelecidas pelo CNE, descumpridas pelo CNS/ISERJ e observada na época da avaliação em 2001, pela Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, foi a Resolução CNE/CP Nº 1/1999 (Quadro 2- ANEXO 2) que previu em seu art.9 nos § 1º § 2º o seguinte:

O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso. A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de Educação Básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade. Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação, poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas. (BRASIL, 1999, p. 4)

A estrutura do CNS/ISERJ previu as 800 horas de parte prática. Todavia, essa etapa do curso foi desmembrada em diferentes funções e atividades dos discentes, que foram consideradas como Prática e Estágio Supervisionado, através da *Prática Docente Interdisciplinar* (PDI), já descrita sua forma no capítulo anterior, na seção em que analiso o *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*.

²⁰⁸ Maria Therezinha Nobrega da Silva (nomeada pela FAETEC em 2000 e afastada do cargo em 2001).

A PDI previu sua divisão em Estágio Supervisionado e na participação em atividades interdisciplinares propostas pelo CNS/ISERJ, através de três *projetos interdisciplinares investigativos*²⁰⁹: A) PROEJA- *Projeto de Educação de Jovens e Adultos*, que vinculou as turmas de jovens e adultos de CA a 4ª série do ISERJ, aberto à comunidade, ao Estágio Supervisionado do CNS/ISERJ, voltado à *Ênfase de Educação de Jovens e Adultos* (EJA); B) ISEB- *Projeto de Integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica*, visando à efetiva de coerência teórico-prática do ISERJ integral; e C) PROMEMO- *Projeto de Memória Pedagógico-Cultural do ISERJ* (SANTOS et al, 2001, p.70). Esse último projeto foi organizado e faz parte dele até a atualidade uma ex-professora do CNS/ISERJ, na condição de docente desviada de função para o ensino superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5), atual professora do PPGE/FE/UFRJ e uma outra professora desse grupo de docentes desviados de função para o ensino superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5). Esse projeto, através de suas pesquisas e professores, encontra-se atualmente vinculado ao PROEDES/FE/UFRJ²¹⁰.

A constituição do PROMEMO/*Projeto de Memória Pedagógico-Cultural do ISERJ* (SANTOS et al, 2001, p.70) deveu-se em grande parte à organicidade de uma ex-professora do CNS/ISERJ, na condição de professora desviada de função para o ensino superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5) e atual professora da Faculdade de Educação da UFRJ na *implementação* do CNS/ISERJ. Nessa época, foi iniciado o *Projeto Memória do ISERJ* (intitulação dada na época ao PROMEMO) coordenado até 2005 por ela, que passou a assumir a docência na UFRJ, entretanto, continuou como colaboradora e promotora de eventos do PROMEMO/ISERJ. Conforme as informações contidas no sítio virtual do CEMI/ISERJ²¹¹, faziam parte desse Projeto, pelo menos até 2007, além de duas

²⁰⁹ Cf. Deliberação CNS/ISERJ N° 15, de 18 de novembro de 2002, em reunião do Colegiado do CNS/ISERJ.

²¹⁰ O *Programa de Estudos e Documentação Educação e Sociedade* (PROEDES) se originou na pesquisa e na organização do acervo da Faculdade Nacional de Filosofia, realizada por um grupo de pesquisadores e bolsistas ligados à Faculdade de Educação da UFRJ. Esta investigação teve início em janeiro de 1987 e se desenvolveu até 1990, quando foi criado o PROEDES, como um Projeto Integrado. Em 1994, foi reconhecido oficialmente como Programa, pela Congregação da Faculdade de Educação/UFRJ e, em 1995, pela Coordenação do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH/UFRJ) e pelo Conselho de Ensino para Graduados - CEPG da UFRJ. Esse Programa, conforme consta em seu sítio virtual, “busca desenvolver estudos e pesquisas, bem como resgatar, recuperar e organizar fontes documentais, procurando articulá-las, colocando-as em relação até constituírem um conjunto, através do qual a memória coletiva passa a ser valorizada, instituindo-se em patrimônio cultural, tendo por objetivos: a) realizar estudos e pesquisas referentes a temas de educação, a instituições educacionais e científicas, bem como a seus respectivos atores; b) contribuir para a formação de pesquisadores; c) constituir-se em um centro de documentação em educação brasileira.” São duas linhas de pesquisa: uma voltada ao estudo da “construção do pensamento educacional brasileiro (...)” e, uma outra direcionada “para a história das instituições educacionais e científicas no país e seus atores.” Cf. PROEDES/FE/UFRJ. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/proedes/files/psqdesenvolvimento.htm>. Acesso em 22 de maio de 2011.

²¹¹ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI). **História e memória da formação docente no ISERJ**. Disponível em:

professoras desviadas de função para o ensino superior do ISERJ (ambas listadas no Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5), uma professora concursada para o ensino superior da FAETEC, empossada em agosto de 2005.

Atualmente, como docente da Faculdade de Educação da UFRJ, a ex-professora do CNS/ISERJ, na condição de docente desviada de função para o ensino superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5) coordena, com a contribuição de outras professora do ISERJ, uma pesquisa intitulada *Curso de Formação de Professores do Ensino Normal (1966-76): uma experiência esquecida?*²¹². Essa pesquisa está ligada ao PROEDES/FE/UFRJ e vinculada ao PROMEMO (Projeto Memória do Instituto de Educação do Rio de Janeiro). Conforme as informações contidas no sítio virtual do PROEDES/FE/UFRJ²¹³, essa pesquisa objetiva “investigar o Curso de Formação de Professores para o Ensino Normal (CFPEN), implementado no Instituto de Educação do Rio de Janeiro por força do Decreto N° 381 de 2 de abril de 1965, tendo em vista o espaço deixado pela LDB/61 (Lei N° 4024)”²¹⁴.

O PROMEMO continua a ter uma “atividade responsiva ativa” (BAKHTIN, 1992) na constituição do grupo de professores desviados de função do ISERJ, baseada no ideário da *conservação, da tradição e da ordem*. Nas palavras de BAKHTIN (1992):

(...) a época, o meio social, o micromundo da família, dos amigos e conhecidos, dos colegas- que vê o homem crescer e viver, sempre possui seus enunciados que servem de normas, dão o tom; são obras científicas, literárias, ideológicas, nas quais as pessoas se apóiam e às quais se referem, que são citadas, imitadas, servem de inspiração. (BAKHTIN, 1992, p. 313).

Outras professoras desse grupo têm buscado percorrer o mesmo caminho. Valem-se das práticas e produções acadêmicas realizadas no CNS/ISERJ para prestarem concurso público para as Universidades Públicas (além da UFRJ, a UFF, dentre outras) como a e adentrarem como docentes, deixando para *trás*, para o *passado*, os problemas produzidos no ensino superior do ISERJ e até o momento não resolvidos.

Um dos principais problemas do CNS/ISERJ que não foi resolvido até a sua extinção e observada na época da avaliação em 2001, pela Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, foi o descumprimento da Resolução CNE/CP N° 1/1999 (Quadro 2- ANEXO 2) que previu em seu art.9 nos § 1° § 2° o seguinte:

<http://cemiiserj.blogspot.com/2007/08/historia-e-memria-da-formao-docente-no.html>. Postado m 16 de agosto de 2007. Acesso em 04 de junho de 2011.

²¹² Cf. PROEDES/FE/UFRJ. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/proedes/files/pesqdesenvolvimento.htm>. Acesso em 22 de maio de 2011.

²¹³ Ibid.

²¹⁴ Ibidem.

O curso normal superior e os demais cursos de licenciatura incluirão obrigatoriamente parte prática de formação, com duração mínima de 800 horas, oferecida ao longo dos estudos, vedada a sua oferta exclusivamente ao final do curso. A parte prática da formação será desenvolvida em escolas de Educação Básica e compreenderá a participação do estudante na preparação de aulas e no trabalho de classe em geral e o acompanhamento da proposta pedagógica da escola, incluindo a relação com a família dos alunos e a comunidade. Para fins de satisfação do mínimo de 800 horas da parte prática da formação poderão ser incorporadas, pelos alunos que exerçam atividade docente regular na Educação Básica, as horas comprovadamente a ela dedicadas. (BRASIL, 1999, p. 4)

A estrutura do CNS/ISERJ previu as 800 horas de parte prática. Todavia, essa etapa do curso foi desmembrada em diferentes funções e atividades dos discentes, que foram consideradas como Prática e Estágio Supervisionado, através da *Prática Docente Interdisciplinar* (PDI), já descrita sua forma no capítulo anterior, na seção em que analiso o *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*. Na prática, a PDI se transformou em um lugar para se “lutar por um projeto de formação de professores de construção do-discente instituinte” (SANTOS, 2006, p.81). Em outras palavras, a participação dos alunos nas audiências públicas da ALERJ, nas reuniões ao CEE-RJ cujo tema era o CNS/ISERJ; nas reuniões internas do CNS/ISERJ, principalmente, as chamadas *Reuniões Interdisciplinares* (era a única atividade do CNS/ISERJ do dia da semana em que ocorriam: quartas-feiras a tarde); manifestações políticas públicas como assembleias, cirandas, passeatas, aulas públicas, dentre outros, tornaram-se obrigatórias para os alunos, passando a contar como frequência e carga horária da PDI (SANTOS, 2006). Conforme o relatório da comissão verificadora do *Programa de Formação Pedagógica*, que avaliou o ensino superior do ISERJ como um todo, participavam das ditas *Reuniões Interdisciplinares*, além dos alunos do CNS/ISRJ, o Coordenador do CNS/ISERJ, os Chefes de Núcleo (ANEXO 8 e 9), um aluno representante do Centro Acadêmico, a Secretária Escolar e o Orientador Acadêmico. Todos os assuntos de ordem administrativa e pedagógica que diziam respeito aos cursos eram tratados nessas reuniões. (RIO DE JANEIRO, 2003, s.p.). Parafrazeado MARX (2000/1851-1852, p. 17), os alunos do CNS/ISERJ se transformaram nos “loucos de Bedlam”²¹⁵ (ANEXO 26), que ao se virem presos ao curso e a sua carga horária, passaram ser ativados a qualquer momento para atividade político-ideológica, sob o comando do grupo de professores em situação irregular no

²¹⁵ A palavra *bedlam*, em inglês significa *grande confusão*, mas também designa hospitais psiquiátricos, asilos de loucos em geral. Principalmente, pela existência do *Bethlehem Royal Hospital*, em Londres. Considerado o hospício mais antigo do mundo, o Bedlam começou a aceitar doentes mentais - e trancafiá-los, pois nessa época não havia tratamento - em 1403. Eram trancafiados e humilhados mulheres e homens considerados “não normais”, “alienados”, “não humanos”. Lá, o doente mental era visto como uma criatura exótica e as pessoas visitavam o hospício de Bedlam, como quem ia a um zoológico observar animais. A entrada era cobrada e dava ao visitante direito de atirar os doentes. Cf. FONSECA, Alberto Luiz. **Mundo Bedlam**. Notícias Terra, de 14/06/2008. Disponível em: <http://noticiasve.terra.com.ve/tecnologia/interna/0,,OI2948477-EI11575.00.html>. Acesso em 05 de maio de 2011.

CNS/ISERJ. Apesar do discurso proclamado no CNS/ISERJ ser o da autonomia discente, o que se viu foi o mesmo afirmado por Florestan Fernandes em seu depoimento, em 1991, em um evento proporcionado pelo MEC/INEP:

Veja-se a escola numa Área Metropolitana. Ali vocês vão ver qual é a realidade da estratificação social dentro da escola. Essa estratificação precisa ser suprimida, e **o professor é um agente de perpetuação de estruturas sociais dentro da escola**; é um **agente da ordem** dentro da escola; então, ele é, também, **um fator de coerção social**, de limitação da mudança, da **subalternização do estudante**. Quer dizer, ele vai criar estímulos e incentivos para a capitulação passiva, para que aquele que é educado se pense como subalterno e não como igual; não como igual; não como o oprimido que se liberta, **mas como o oprimido que tem um sentimento de gratidão para com a dominação** [grifo meu]. (FERNANDES, 1991, p.56-57)

As atividades organizadas por esse grupo de professores a fim de perpetuar a condição do CNS/ISERJ e de seus professores, passou a fazer parte da carga horária da PDI e do curso (ANEXO 26). Além disso, os alunos do CNS/ISERJ sempre foram agraciados com pequenos serviços sociais (cotas no vestibular; merenda escolar; espaço para deixarem os filhos enquanto estudavam; dupla matrícula em escolas da FAETEC- no ISERJ para o ensino superior e em outra escola da Fundação para o ensino médio- permitindo o direito ao passe livre em transporte públicos, dentre outros). Esses pequenos préstimos transmutaram os alunos do CNS/ISERJ em *incluídos*, contribuintes, participantes e fundamentalmente, colaboradores dos mecanismos de consenso e de persuasão que, mantida ou admitida qualquer forma ou situação de *exclusão*, tornar-se-ia bastante difícil de ser alcançado.

É importante lembrar que, GRAMSCI (1978) descarta o consenso fabricado e critica o uso dos indivíduos simplesmente como “uma massa de manobra... ocupada com prédicas morais, com tiradas sentimentais, com mitos messiânicos de espera de idades fabulosas, em que todas as presentes contradições e misérias serão automaticamente resolvidas e sanadas” (Ibid., p. 123). A meu ver, essa estratégia criticada pelo teórico é a que foi utilizada, com relação aos alunos do curso, pelos professores desviados de função do CNS/ISERJ para a perpetuação do curso e da instituição naquelas condições de precariedade, mas que, de algum modo, assegurava a permanência desse grupo de docentes no CNS/ISERJ. Ao invés de lutarem pela construção da revolução em todos os seus aspectos (político, econômico, social e cultural), esse grupo de professores assumiu a batalha pela conquista da hegemonia e da direção político-ideológica para a conservação da ordem vigente e a manutenção de pequenos privilégios pessoais.

Um outro ponto a ser destacado é o “lugar dos falantes autorizados” (os membros da Comissão Avaliadora de 2000/2001), ou seja, o “horizonte social” desses falantes e o modo como se utilizaram dessa posição que ocupavam no discurso proferido (relatório de 2001).

Concordo com BAKHTIN (1992) na afirmação de que o que se fala é determinado pelo lugar de onde o discurso está se dando e pelo auditório ao qual se dirige. Daí a relevância, como aponta BAKHTIN (1993), da *situação social* como forma organizadora da enunciação e do *peso sócio-hierárquico* (a *orientação social*). Esse entendimento me ajudou a compreender, após a descrição de tantos problemas e irregularidades apontadas no Relatório da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, de abril de 2001, instituída pela SECT-RJ, através da Resolução SECT-RJ N° 71/2000, a necessidade dessa comissão em buscar, de maneira contraditória, desfazer as críticas, afirmando o seguinte:

Inúmeros aspectos positivos podem ser apontados em sua concepção e execução [do CNS/ISERJ], como flexibilização do currículo com abertura de espaços para monitoria, participação em projetos de pesquisa e possibilidade de escolha disciplinas optativas dentre um variado elenco; inovadora metodologia de avaliação; receptividade dos alunos, compromisso e entusiasmo dos professores (...). (RIO DE JANEIRO, 2001, p.27).

Nesse sentido, é importante saber quem foram os membros da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, instituída pela SECT-RJ (2000/2001) e suas relações com o meio político e acadêmico. A comissão foi formada por Liany Bonilla da Silveira Comino²¹⁶ (professora assistente do Centro Biomédico da UERJ, no curso de Enfermagem); Sônia Regina Mendes²¹⁷ (na época, era Diretora do Centro de Educação e Humanidades, no Departamento de Métodos e Técnicas da Educação da UERJ. Atualmente, é professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, atuando nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, no Mestrado em Educação-Comunicação e Cultura das Periferias Urbanas e ocupa o cargo de Pró-Reitora Comunitária e de Extensão da UNIGRANRIO. Também participa como avaliadora institucional e de cursos de graduação pelo INEP); Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu²¹⁸ (na época, exercia atividade de extensão da UERJ, como Coordenadora de Língua Portuguesa do curso de extensão que realizava em um convênio entre SEEDUC-RJ e a UERJ. Em 2005, foi Superintendente da SECT-RJ. Atualmente, é Professora Adjunta da UERJ); Maria Luíza de Souza Andrade²¹⁹ (atualmente, é professora da UNIGRANRIO, fazendo parte da Comissão

²¹⁶ Cf. Professora da Faculdade de Enfermagem/UERJ. Disponível em: http://www.facenf.uerj.br/quem_az.php. Acesso em 22 de maio de 2011.

²¹⁷ Currículo Lattes da Professora Sônia Regina Mendes. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4798607Z1>. Acesso em 22 de maio de 2011.

²¹⁸ Currículo Lattes da Professora Maria Teresa Tedesco Vilaro Abreu. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4777678P7>. Acesso em 22 de maio de 2011.

²¹⁹ Cf. UNIGRANRIO. **Comissão Própria de Avaliação/CPA** Disponível em: http://www.unigranrio.br/unidades_adm/cpa/downloads/Relatxrio_CPA_setembro_08_VF.pdf. Acesso em 22 de maio de 2011.

Própria de Avaliação/CPA da instituição); e Eloíza da Silva Gomes de Oliveira²²⁰ (na época em que participava da Comissão- no período de 2002 a 2005- era, também, conselheira indicada pela Faculdade de Educação/UERJ para o Conselho Municipal de Educação. Atualmente, é professora adjunta da Faculdade de Educação da UERJ), de forma curiosa em seu Curriculum Lattes não consta sua participação nessa Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ, instituída pela SECT-RJ, em 2000/2001.

Assim, ao analisar a formação da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ e o seu relatório elaborado em 2001, posso afirmar que, devido às relações políticas, acadêmicas, além dos interesses de cunho privatista e particulares de grande parte dos integrantes dessa Comissão, os mesmos acabaram por assumirem um *meio termo*, ou seja, um discurso consensual. Assim, apesar do seu conteúdo ideológico, a relevância da análise do Relatório da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ (2000/2001) e de outros documentos dessa natureza, reside nos aspectos da realidade descritos por eles.

Na busca, então, da convergência e do consenso, os problemas do CNS/ISERJ foram contemplados e descritos no Relatório da Comissão Especial de Avaliação Externa do CNS/ISERJ (2000/2001), a fim de que a comissão e seu relatório não caísse em descrédito, mas, ao mesmo tempo, usaram seu “peso sócio-hierárquico” para a “persuasão discursiva:” com as valorizações positivas (BAKHTIN, 1993 c). Foram nessas adjetivações positivas que foram abertas as brechas para que a Professora Regina Pinto Santos assumisse o cargo de Diretora do Ensino Superior, com o apoio do grupo de professores desviados de função e com a permissão da FAETEC. Como as palavras já se encontravam unidas à noção de autoridade, tornaram-se “palavras encontradas de antemão” (Ibid., p.143), que, por isso se legitimaram e, para o senso comum, tornaram-se irrefutáveis.

O CNS/ISERJ passou a contar, então, com uma Diretoria do Ensino Superior (também designada por Diretora Executiva- Professora Regina Pinto Santos) que possuía a função de coordenadora do curso e o *Conselho Diretor da Educação Superior* que passou a funcionar e ser designado como o *Colegiado* do CNS/ISERJ. Esse *Colegiado* foi composto pelos Coordenadores de Áreas e Chefes de Núcleos (conforme a estrutura delineada nos ANEXOS 8 e 9), todos compostos por professores desviados de função, além de um funcionário e dois representantes discentes. Em caráter geral, o CNS/ISERJ foi oferecido em três turnos: manhã,

²²⁰ Curriculum Lattes da Professora Eloíza da Silva Gomes de Oliveira. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4790543E2#Atuacaoprofissional>. Acesso em 22 de maio de 2011.

tarde e noite, contrariamente, ao *Projeto Nilda Teves*, no qual o curso seria oferecido somente nos turnos da manhã e da tarde.

Segundo as observações de PAIVA (2003) ratificadas pelos dados recolhidos durante as observações da pesquisa, os trabalhos do CNS/ISERJ foram iniciados dentro do Núcleo Superior do ISERJ, antes mesmo da efetivação do curso, com o *Estudo sobre a Organização e Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação*. Foram cinco meses de trabalho até que o novo projeto do CNS/ISERJ – *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*- tomasse a forma desejável e agregasse em sua grade curricular os 102 professores previstos o Parecer CEE-RJ Nº 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5) para CNS/ISERJ e os 13 docentes acrescentados à relação de professores do Curso pelo Parecer CEE-RJ Nº 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5), totalizando 115 professores em situação de desvio de função para o ensino superior do ISERJ.

Quanto à participação desse grupo de professores em organizações sindicais, como o SINDPEFAETEC, apesar de em seu estatuto²²¹, em seu art. 2º garantir ser “um órgão representativo de todo o Quadro Permanente de Pessoal: Técnico-Pedagógico e Técnico-Administrativo, concursados (FAETEC e de outros órgãos, **à disposição da FAETEC**, ativos e aposentados), incluindo os que estiverem afastados temporariamente [grifo meu]”. (RIO DE JANEIRO, 2008, p.1), nenhum docente desse grupo de docentes fez parte dessa organização sindical, mantendo no lugar uma associação própria, a qual tem se apresentado em comissões na ALERJ e reuniões no CEE-RJ, como a responsável pela organização desse grupo de professores: *a Associação dos Implementadores do Curso Normal Superior do ISERJ*. Um exemplo disso foi o discurso proferido pela professora Ellen Cabral, na audiência pública²²² realizada em 29 de março de 2005, na *Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional* da ALERJ, sob a Presidência do Deputado Paulo Ramos²²³ (PDT), sobre o concurso público realizado em 2004 para a docência do ensino superior da FAETEC e a situação de alguns candidatos que assumiram contratos provisórios:

Outra questão é a do corpo docente. Como eu falei, a minha fala também é de denúncia. **Como Presidente da Associação de Docentes, em que o nosso estatuto zela pela qualidade e pelo corpo docente também da instituição**, eu gostaria de

²²¹ Cf. SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA FAETEC. **Estatuto do sindicato dos profissionais de educação da FAETEC-SINDPEFAETEC**. Disponível em: http://www.sindpefaetec.org.br/estatuto_reformulado.pdf. Acesso em 10 de maio de 2011.

²²² Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

²²³ Conhecido por estabelecer relações patrimonialistas com esse grupo de professoras, a fim da formação de uma base de eleitores do PDT na instituição. Em troca, tem buscado pequenos privilégios e a permanência desses docentes no Ensino Superior do ISERJ, ainda que sem concurso público para esse nível.

falar que houve um concurso, sim. Existe esse concurso e nós queremos esse concurso, para legitimar a qualidade do nosso curso. Nós não somos contra o concurso. O parecer 200 exige, está exigindo aqui, um plano de carreira, com padrão salarial, bem transparente com os cargos e as funções. Esse plano ainda não existe. O concurso foi feito, sim. **Existem três ou quatro professores já trabalhando por esse concurso, só que, pasmem, o processo de seleção ainda não terminou, ainda não tem o resultado final (...). Como é que pode já três ou quatro professores estarem trabalhando por esse concurso? Fizeram concurso e já estão trabalhando com um contrato (...). Essa é uma denúncia que eu estou fazendo, com clareza, do que está acontecendo** [grifo meu]. (RIO DE JANEIRO, 2005, s.p.)

A construção teórica de GRAMSCI (v.3, 2007) sobre o “partido revolucionário moderno” como o centro das relações institucionais, de ordem social e política que compõe a sociedade civil foi relevante para a compreensão da negação do SINDPEFAETEC como organização sindical desse grupo de professores, em prol da construção de uma associação específica, de cunho privatista para sustentar as “lutas” desse grupo.

Conforme designa GRAMSCI (v.3, 2007), o partido é o “moderno Príncipe”, o agente da vontade coletiva transformadora. Sua tarefa fundamental consiste em superar os interesses que persistem como corporativos na classe operária e contribuir para a formação de uma vontade coletiva nacional-popular. COUTINHO (1981, p.120) explica que Gramsci concebe a vontade coletiva como “consciência operosa da necessidade histórica”, ou seja, a necessidade elevada à consciência e convertida em “práxis transformadora”. Como a vontade coletiva só pode ser desenvolvida quando existem condições objetivas, o partido tem que realizar “uma análise histórica (econômica) da estrutura social” em uma dada realidade, para elaborar uma linha política capaz de incidir efetivamente sobre ela.

A construção homogênea da vontade coletiva é indispensável à constituição de um bloco histórico revolucionário e depende da capacidade dos dirigentes em dar aos movimentos espontâneos uma orientação político-intelectual consciente, que se traduza numa ação eficaz e duradoura, de modo a inverter, progressivamente, a correlação de forças, projetando o conjunto dos trabalhadores como classe hegemônica. (COUTINHO, 1981). Se o Estado representa a força coercitiva e punitiva da regulamentação jurídica de um país, os “partidos” (a organização sindical, atualmente) devem representar a adesão espontânea a uma convivência coletiva, para a qual os trabalhadores devem ser educados e assimilarem regras que serão interiorizadas para qualquer relação social, ainda que na vida particular. O que no Estado são obrigações legais, princípios de conduta e moral, que não seguidos levam à punição; ao contrário,

(...) nos partidos, a necessidade [deve se tornar] liberdade e disso é que nasce o enorme valor político (isto é, a direção política) da disciplina interna de um partido e o valor de critério dessa disciplina na avaliação da força de expansão dos diversos

partidos. Desse ponto de vista, os partidos podem ser considerados como escolas da vida estatal. Elementos da vida dos partidos: caráter (resistência aos impulsos das culturas ultrapassadas), honra (vontade intrépida ao sustentar um novo tipo de cultura e de vida), dignidade (consciência de atuar para um fim superior) etc. (SADER, 2005, p.122)

Assim, a organização dos trabalhadores em sindicatos e/ou associações deve servir de mediação e de síntese, para que sejam assumidas iniciativas políticas que englobem a totalidade das lutas sociais. A produção da *Associação dos Implementadores do Curso Normal Superior do ISERJ* como organização dos professores desviados de função para o CNS/ISERJ (muitos cedidos do SEEDUC-RJ), além de diferenciar e dividir lutas, tornou, no interior das relações estabelecidas na instituição e na deflagração das forças sociais em jogo, as lutas desse grupo de professores particularizadas e de cunho “egoístico-passionais”, conforme é definido por GRAMSCI (v.3, 2007) como “corporativismo”.

Também, NEVES e SANT’ANNA (2005), ao considerarem a relação de indissociabilidade entre estrutura e superestrutura na história, relembram que o maior desafio das classes trabalhadoras na busca da superação à exploração do capital é a resolução de uma dupla e concomitante ordem de contradições: a contradição entre a socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e a contradição entre a socialização da política e apropriação individual ou grupistas do poder. Parece-me que tem sido a segunda opção a adotada por esse grupo de professores.

O que predominou, nesse grupo de professores, no lugar de uma “vontade coletiva” foi uma apropriação de cunho privatista de cargos públicos, sob a égide de um discurso pelo bem público: a educação, a formação de professores e o conhecimento. Todavia, como nos informa COUTINHO (1981, p.125), o partido só pode traduzir, democraticamente, a vontade coletiva quando: assegura permanente circulação de ideias entre seus militantes; a sua função não é regressiva e repressiva, mas progressista, voltada à elevação do nível ideológico das “massas atrasadas”; não é um “mero executante” [como os professores desviados de função para o CNS/ISERJ esperavam de seus alunos e do restante da instituição], e sim um “deliberador”.

Como qualquer processo é feito de convergências e divergências, consensos e conflitos, a FAETEC e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, apesar de tentarem manter *as aparências*, continuaram a serem cobrados por um grupo de alunos quanto à organização do curso e pelo restante dos professores da instituição com relação às irregularidades causadas pelo desvio de função: o quantitativo elevado de professores desviados de função e de funcionários atuando no CNS/ISERJ e a falta de professores e funcionários para atuarem na

Educação Básica e no Ensino Médio na própria instituição e em toda a rede da SEEDUC-RJ, da SECT-RJ, além do número excessivo de contratos.

Devido a isso, em 2001, o ISERJ, ainda sob a Direção da Professora Therezinha Nóbrega, realizou uma eleição para cada segmento da instituição, para que fosse escolhido, entre seus pares, o coordenador de cada segmento. Quando a eleição foi realizada, a professora Therezinha se afastou da instituição, deixando o Professor Paulo Cesar Ribeiro como seu substituto e interino²²⁴. Conforme uma das entrevistas realizadas com um professor, que fez parte da equipe de trabalho desse Diretor, foi com o objetivo de organizar e regularizar o CNS/ISERJ, buscando, mais uma vez, padronizá-lo aos outros ISEs, que em outubro de 2001, assumiu a Direção da instituição esse professor, enviado pela FAETEC.

Foram, então, dissolvidos a coordenação do CNS/ISERJ, o Colegiado do CNS/ISERJ e esse grupo de professores e seus cargos foram colocados à disposição da FAETEC, pelo Diretor nomeado pela Fundação, tendo como motivo principal as irregularidades apontadas no relatório da Comissão Verificadora de 2001, referendadas no dia-dia da instituição. Além disso, esse Diretor realizou uma consulta ao CEE-RJ sobre a regularização e normatização do Colegiado do CNS/ISERJ. Essa consulta resultou no Parecer CEE/RJ Nº 544/2002 (Quadro 5- ANEXO 5).

Foi no governo de Benedita da Silva (2002-2003)²²⁵ que foi expedido o Parecer CEE/RJ Nº 544/2002 (Quadro 5- ANEXO 5). Esse parecer apontou, apenas, que para o funcionamento do ensino superior do ISERJ era necessário, como em outras instituições do ensino superior, o funcionamento de órgãos colegiados, não explicitando a legitimidade da estrutura do Colegiado criado sem o referendo de nenhum Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso. Além disso, não realizou nenhum pronunciamento quanto ao desvio de função e a formação do Colegiado nessas condições.

Devido à resposta evasiva do CEE-RJ nesse parecer e de Audiências Públicas realizadas na ALERJ (como a realizadas pela Comissão de Defesa dos Direitos Humanos, no dia 12 de março de 2002, sendo presidida, pelo então, Deputado estadual Chico Alencar, antigo PT atual PSOL), a Coordenação e o Colegiado do CNS/ISERJ foram restabelecidos e,

²²⁴ Cf. Depoimento da Professora Lindomar Luíza Chaves Goldschmidt à Prof. Heloisa H. Meireles, em outubro de 2005. Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI). **Memória oral**: depoimentos que contam a história. Disponível em: <http://cemiiserj.blogspot.com/2006/05/memria-oral-depoimentos-relevantes.html>. **Postado em 04 de maio de 2006. Acesso** em 10 de fevereiro de 2010.

²²⁵ Foi eleita vice-governadora do Rio de Janeiro em 1998 na chapa de Anthony Garotinho. Para assumir o cargo, renunciou ao mandato de Senadora, que só terminaria em 2002 - assumiu o suplente Geraldo Cândido. Com a renúncia de Anthony Garotinho para concorrer à Presidência da República, assumiu o governo do Estado do Rio de Janeiro, em abril de 2002.

no mês de abril de 2002, a equipe que atuava na Direção de Paulo Cesar Ribeiro e suas Coordenações, e mais diretamente no CNS/ISERJ, foram desfeitas e os cargos novamente restabelecidos para o grupo de docentes em desvio de função no ensino superior do ISERJ.

Segundo a entrevista realizada com o professor que fez parte da equipe do Diretor enviado e destituído pela FAETEC (Professor Paulo Cesar Ribeiro), um dos principais problemas enfrentados por essa equipe foi a persistência do desvio de função no ensino superior e o quantitativo elevado desses professores e de funcionários atuando no CNS/ISERJ e a falta desses profissionais para atuarem em outros níveis e modalidades de ensino da própria instituição.

A partir desse momento, passou, então, a assumir a direção do ISERJ uma Comissão Gestora, composta por professores desviados de função, integrantes do CNS/ISERJ e de outros professores de outros níveis de ensino aliados desse grupo. Essa Comissão foi composta dos seguintes professores: Sandra Regina Pinto Santos, Ana Julia Regadas, Andréa Guimarães, Lucia Helena Barcelos, Maria Inês Iorios e Sueli Chagas²²⁶. Conforme a pesquisa de PAIVA (2003), ratificada pelos dados obtidos durante a pesquisa, no mês de dezembro de 2002, um novo processo eleitoral foi realizado em todo o ISERJ, para eleição do Diretor-Geral, do Diretor de Ensino Superior, do Diretor do Colégio de Aplicação (CAP-ISERJ), do Diretor Adjunto do Diretor Geral e do Diretor de Administração, bem como os Coordenadores de Áreas. O pleito mobilizou todo o ISERJ (da Educação Básica ao ensino superior), sendo eleito como Diretor Geral do ISERJ, o Professor Antonio João Ribeiro, que na época, segundo SANTOS (2006), era oposição ao grupo de professores que vinha coordenando as atividades do CNS/ISERJ e, para a Direção de Ensino Superior, a Professora Lindomar Luiza Chaves Golschmidt (listada no Parecer Nº 1008/2000- Quadro 5- ANEXO 5).

Conforme as informações de professores da instituição fornecidas durante as observações da pesquisa, esse diretor retirou a coordenação do CNS/ISERJ *das mãos* do grupo de professores desviados de função que atuavam no CNS/ISERJ, sofrendo, por isso, oposição acirrada desse grupo. Todavia, é importante destacar o jogo político estabelecido no Governo do Estado do Rio de Janeiro, visto que este professor, ao assumir a Assessoria do Gabinete da SECT-RJ, no Governo de Sérgio Cabral, a partir de 2007, passou a não mais manter sua crítica ao desvio de função no CNS/ISERJ. Isso porque, essa condição não é uma questão específica da instituição, espalhando-se em toda a Rede Pública Estadual.

²²⁶ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Histórico de diretores no ISERJ**. Disponível em: <http://iserj.net/sobre/historico-de-diretores-do-iserj/> Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

É importante destacar que, no ano de 2002, foi formada a primeira turma do CNS/ISERJ, tendo sido o curso, inicialmente idealizado em dois anos e adequado, posteriormente, para quatro anos com o *Estudo sobre a Organização e Implantação do Curso Normal Superior no Instituto Superior de Educação* (RIO DE JANEIRO, 1999) como forma de atenuar uma das irregularidades do CNS/ISERJ e adequar o quantitativo de docentes do curso ao número de disciplinas a ser oferecido, a fim de justificar a permanência e o aumento dos professores desviados de função no CNS/ISERJ.

Além dos problemas descritos, o documento da Comissão Verificadora do CNS/ISERJ de 2001 relatou a insatisfação dos alunos quanto ao desequilíbrio na oferta de disciplina ao longo do processo de integralização curricular. Havia semestres com muitas disciplinas e outros com um menor número de possibilidades de horários e disciplinas. O que inviabilizava a conclusão do curso em um tempo médio de oito períodos. Essa situação perdurou, também, durante o período de observação da pesquisa, de 2005 a 2009. Apesar de um alto quantitativo de professores no CNS/ISERJ (visto que, na época da observação, além dos docentes desviados de função para o ensino superior do ISERJ, havia 25 professores concursados para o ensino superior da FAETEC lotados na instituição) sempre ocorreram problemas na oferta de disciplinas e na disponibilidade de horários.

Eram produzidos impasses de toda ordem quanto à legitimação dos horários, do rol de disciplinas e da grade curricular (a todo o momento era adotado um fluxograma diferente, o que inviabilizava a possibilidade de terminalidade do curso), a ponto de alguns semestres, como os de 2007 e 2008 funcionarem sem horários fixos e publicizados para a comunidade escolar. Os motivos para tal desorganização eram, por um lado, relacionados à facilidade de aplicação de mecanismos de coerção (como processos e inquéritos administrativos) a alunos e a docentes que discordavam das práticas desse grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ. Por outro, estavam relacionados a estratégias persuasivas (como facilidades na aprovação e frequência de alunos e carga horária mínima para alguns professores), visando à adesão de um número cada vez maior de alunos e de docentes que ratificavam essas práticas. Esse problema e outros problemas foram confirmados no relatório de uma outra Comissão Verificadora do CNS/ISERJ, instituída pela SECT-RJ em dezembro de 2003, durante o Governo de Rosinha Garotinho (mandato de 2003 a 2007).

No relatório dessa comissão foram destacados os seguintes problemas: A) Quanto ao Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP), foi diagnosticada a necessidade de reatualização do PPP do curso, com a implantação e o desenvolvimento de práticas investigativas e de iniciação à pesquisa, revisão da carga horária do curso, sobretudo, do estágio supervisionado

(que não atendiam às exigências legais) e do turno da noite (em que persistia o problema de integralização da carga horária do CNS/ISERJ, com um tempo de aula a menos). B) Quanto ao corpo docente, foi apontada a necessidade de um Plano de Carreira, com níveis e padrão salarial, o qual deveria estruturar, de modo claro, os cargos e funções docentes, assim como titulação adequada à função. Além disso, o relatório salientou a necessidade da **regularização da situação do corpo docente** e ainda apontou problemas quanto à estrutura organizacional e infraestrutura do curso, ratificando, assim, o Relatório de 2001. Nas palavras da Comissão Verificadora para reconhecimento do Curso Normal Superior do ISERJ, “(...) a forma como foi constituído o quadro docente [inicial] implica (...) a indefinição de um plano de carreira e a natural expectativa das docentes pela efetivação no quadro permanente do curso” (RIO DE JANEIRO, 2003, s.p.). C) Quanto à Biblioteca, foi apontada a necessidade de providenciar a compra de livros, assinaturas de revistas e periódicos, informatização e concurso público para Bibliotecário e técnico em Biblioteca.

Apesar desses problemas, foi aberto o edital para o vestibular, a cargo da Fundação CESGRANRIO, no período de outubro a novembro de 2002, destinado ao ingresso no CNS/ISERJ para o primeiro e segundo semestres de 2003, sendo 100 vagas para cada semestre (30 para a manhã e a tarde; e 40 para a noite). A opção pela contratação da Fundação CESGRANRIO ratificou a relação entre público-privado estabelecida pela FAETEC e analisada no capítulo anterior. Ante a tantas irregularidades, a escolha da Fundação CESGRANRIO representava a eficiência, o mérito, a criatividade, a iniciativa privada, contrapondo-se à ineficiência do modelo público de Fundação (a FAETEC). (LEHER, 2003; 2004; CLAUDIA FERNANDES, 2009)

Assim, nas brechas e irregularidades do CNS/ISERJ proclamadas nos Relatórios das Comissões Verificadoras (2001 e 2003), um grupo de professores, oriundo dos extintos Cursos de Normal Médio e dos Estudos Adicionais (pós-médio), que já havia terminado suas turmas, sendo que muitos não tinham sido contemplados nos Pareceres do CEE-RJ, resolveu elaborar o *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ*.

Esse *Programa* tinha como **objetivo proclamado o reconhecimento do ISERJ como uma instituição de ensino superior**. Apesar da justificativa para a criação dos Cursos de Complementação Pedagógica no Brasil, conforme previu a Resolução CNE/CP N° 2/97 (Quadro1- ANEXO 1), ter sido a falta de professores em localidades de difícil acesso e/ou determinadas disciplinas, em que se detectasse a falta de professores, esse não era o caso do ISERJ. Assim, a criação *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* foi assim justificada no Parecer CEE-RJ N° 401/2003 (Quadro 5- ANEXO 5):

No caso específico do ISERJ, justifica-se a solicitação de autorização para oferta do Programa, uma vez que o curso superior lá oferecido (...), o CNS, embora autorizado pelo Parecer CEE-RJ Nº 258/98 ainda carece de reconhecimento pelo CEE. Vale ressaltar que o CNS destina-se a habilitar, em nível de licenciatura plena, professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental (de primeira a quarta séries) e para a Educação Infantil, não habilitando seu concluinte para lecionar quaisquer disciplinas específicas do Ensino Fundamental (de quinta à oitava série), do Ensino Médio, nem da Educação Profissional que reforça necessariamente a necessidade de autorização prévia para o funcionamento do Programa. (RIO DE JANEIRO, 2003, s.p.)

Ao contrário do previsto pela Resolução CNE/CP Nº 2/97 (Quadro 1- ANEXO 1), que estabeleceu essa modalidade de curso **para os graduados/bacharéis** que desejassem lecionar na Educação Básica e no Ensino Médio, com a aferição de diplomas de licenciatura plena; o **objetivo presumido (não-dito) do Programa de Formação Pedagógica do ISERJ foi a formação e a habilitação dos Instrutores de Disciplinas Profissionalizantes que tinham, apenas o Curso de Pós-Médio e de professores dos cursos profissionalizantes que já possuíam a licenciatura curta ou o curso de tecnólogo, mas que não era suficiente para que esses profissionais ministrassem cursos técnico-profissionalizantes em nível médio na FAETEC.**

O *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* foi, então, destinado à docência ao Ensino Fundamental (de quinta à oitava série, na época) e Ensino Médio. Foram oferecidas 160 vagas, sendo 40 alunos por turma e 80 alunos por turno. O documento, no entanto, não explicitou a forma de seleção para o ingresso ao *Programa*, apenas prescreveu que a matrícula era realizada, após entrega de documentação pessoal (CPF, identidade, título de eleitor, dentre outros), análise do histórico escolar da graduação e deferimento do pedido de inscrição.

O *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* foi, então, iniciado em 2002 e entregue, por intermédio da Coordenadoria dos ISES/FAETEC/SECT-RJ (atual DESUP/FAETEC/SECT-RJ), em 22 de abril do mesmo ano (conforme Parecer CEE-RJ Nº 401/2003- Quadro 5- ANEXO 5) ao CEE-RJ. A partir daí, foram realizadas visitas e assessorias técnicas do CEE-RJ, durante todo o ano de 2002, a fim de que fossem feitos acertos pedagógicos e administrativos.

Em janeiro de 2003, foi organizada pela FAETEC/SECT-RJ uma Comissão Verificadora para autorização desse *Programa*, de acordo com o Parecer CEE-RJ Nº 178/98 (Quadro 5- ANEXO 5) e através da Portaria CEE-RJ Nº 126/2003 (Quadro 5- ANEXO 5). Essa comissão foi formada pelos seguintes professores: Professora Speranza França Mata (como Presidente da comissão/UFRJ); Professor Luiz Cleber Gak (UNIRIO) e a Professora Ângela Silvia Costa de Castro, Inspetora Escolar da Educação Superior do CEE-RJ. Essa comissão tinha o objetivo de verificar “as condições de funcionamento do ISERJ, da

FAETEC, para efeito de autorização do Programa de Formação Pedagógica do ISERJ a ser oferecido pela instituição de ensino...” (Parecer CEE-RJ Nº 401/2003- Quadro 5- ANEXO 5).

Como previsto na Resolução CNE/CP Nº 2/97 (Quadro1- ANEXO 1), os Cursos de Complementação Pedagógica deveriam ter a duração mínima de 540 horas, incluindo a parte teórica e prática, desenvolvendo-se a última, ao longo de 300 horas. O *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* previu uma carga horária de 750h/a, com a integralização dessa carga horária em um ano letivo, o que foi visto pela Comissão Verificadora como um ponto positivo: a ampliação da carga horária. Além disso, foram considerados satisfatórios as ementas das disciplinas, seus conteúdos e as relações interdisciplinares estabelecidas, assim como as atividades de Estágio Supervisionado.

O *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* foi organizado em três módulos. O primeiro e o segundo módulo previa 195 h/a e o terceiro era realizado em 90h/a, em um total de 480h/a de fundamentação teórica. Para a prática de estágio e capacitação em serviço foram determinadas 300h/a, sendo assim divididas: 105h/a para capacitação em serviço e 195h/a de Estágio Supervisionado (15h/a para orientação ao estágio e capacitação em serviço, 30h/a para elaboração de projetos, 15h/a para participação em eventos, 45h/a para atividades de ensino e 90h/a para observação, coparticipação e regência nos Ensinos Fundamental e Médio). Para a orientação ao trabalho final do curso foi destinado 45h/a. Assim, apesar de prescrever a carga horária total do curso em 720h/a para um ano letivo, a carga horária do *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* totalizou 825 h/a.

Apesar dessa ampliação da carga horária, o relatório da Comissão Verificadora apontou uma série de inadequações do *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* às exigências mínimas do CNE e do CEE-RJ, assim, enumeradas: A) O Programa foi iniciado sem a necessária autorização, conforme dispôs a Resolução CNE/CP Nº 2/97 (Quadro 1- ANEXO 1) e a Deliberação CEE-RJ Nº 229/98 (Quadro 5- ANEXO 5), o que foi considerado pelo relator do Parecer CEE-RJ Nº 401/2003 (Quadro 5- ANEXO 5) como *injustificável* (termo usado no parecer); B) o *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* não listou quais disciplinas seriam privilegiadas no Curso de Complementação Pedagógica, deixando *em aberto* (termo usado no parecer). Nem sequer foi realizada uma pesquisa das disciplinas que apresentavam uma maior carência na Rede Estadual do Rio de Janeiro, como algumas citadas no parecer: Física, Matemática, Química, dentre outros; C) o *Programa* foi destinado a adequar o corpo docente da FAETEC, transformando os instrutores, os professores de licenciatura curta e os tecnólogos (que atuavam como professores nos cursos profissionalizantes em nível médio da FAETEC) em docentes em “uma via rápida aos cursos de licenciatura” (termos usados no

parecer), descumprindo o que foi determinado pela Resolução CNE/CP Nº 2/97 (Quadro1-ANEXO 1), que objetivava capacitar **os já graduados, apenas, de nível de bacharelado** (grifo do parecer); D) foram ratificados os problemas detectados por outros pareceres do CEE-RJ, quanto ao funcionamento da biblioteca no turno noturno e a necessidade de um acervo próprio para o programa; além das instalações precárias da instituição, falta de equipamentos e de manutenção do prédio. A partir disso, o voto do relator, acompanhado da Câmara²²⁷ do CEE-RJ responsável pela expedição do Parecer CEE-RJ Nº 401/2003 (Quadro 5- ANEXO 5), foi o seguinte:

- a) pela imediata suspensão de novos processos seletivos para o Curso (...) até que estejam efetivamente sanadas as irregularidades apontadas pela Comissão Verificadora.
- b) pela concessão do prazo de até seis meses durante o qual a instituição deverá proceder ao total saneamento das irregularidades (...);
- c) pelo cancelamento das matrículas dos alunos portadores de diplomas de Tecnólogo e de licenciatura curta e plena;
- d) pela suspensão de certificados até que o CEE proceda ao Reconhecimento do Programa Especial de Formação Pedagógica;
- e) pela advertência à FAETEC e ao ISERJ, para que não mais incidam nas irregularidades apontadas no relatório da Comissão Verificadora e neste parecer. (Parecer CEE-RJ Nº 401/2003, s.p.)

Esse e outros problemas resultaram na extinção do curso no fim 2003, sem a certificação de nenhum aluno até o ano de 2008. Desse modo, o *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ* não alcançou nem o *objetivo proclamado* de contribuição do reconhecimento do ISERJ como uma instituição de ensino superior, agravando ainda mais as irregularidades do ensino superior do ISERJ; nem o *presumido* que era de regularização da situação dos Instrutores de Disciplinas Profissionalizantes e dos professores com licenciatura curta ou com curso de tecnólogo que atuavam como docentes nos cursos técnico-profissionalizantes em nível médio na FAETEC. A situação desses profissionais era também de desvio de função a ser resolvido por uma proposta de resolução, advinda de professores que se encontravam na mesma condição.

A meu ver, o principal problema do ensino superior do ISERJ e que se estendeu pelos outros ISEs foi a tentativa de sanar as irregularidades, com a produção de outras irregularidades, em um círculo vicioso, que acabou por unir professores e alunos que se encontravam na mesma condição (condição irregular: a situação funcional dos professores e não certificação para os alunos) em busca de um mesmo objetivo: regularização da condição

²²⁷ A Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional do CEE-RJ foi formada pelos seguintes membros: como presidente, Roberto Guimarães Boclin; Magno de Aguiar Maranhão, como Relator; Francisca Jeanice Moreira Pretzel; Jesus Hortal Sánchez; Rose Mary Cotrim de Souza-“ad hoc” e Vladir Vilela. O protagonismo do CEE-RJ nesse processo de criação, implementação e extinção do CNS/ISERJ é discutido nas seções seguintes desse capítulo.

precária e irregular que se encontravam.

Apenas em 07 de agosto de 2008 é que foram entregues trinta e oito (38) certificados²²⁸, em um total de cem (100) concluintes. Ao analisar a notícia da *Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ*, postada no sítio virtual da DESUP/FAETEC, encontrei o seguinte texto:

Noite de entrega dos Certificados da Formação Pedagógica do ISERJ. Iniciando o compromisso de entrega dos Certificados e Diplomas dos alunos concluintes dos Cursos oferecidos pelos Institutos Superiores da FAETEC, estivemos na noite de 07 de Agosto no ISERJ em solenidade **no belo Salão Nobre do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro** entregando, em nome da Presidência da FAETEC, os primeiros Certificados dos Concluintes do Curso de Formação Pedagógica oferecido em 2002/2003 no ISERJ (...). Os professores certificados agradeceram e comemoraram com alegria a conquista do documento que esperaram por longo tempo. (...) Houve manifestação de alguns docentes que ainda aguardam a validação de seus estudos por parte do Conselho Estadual de Educação²²⁹. [grifo meu]

Foram postadas, também, as fotos da cerimônia (ANEXO 27), com retratos dos concluintes recebendo seus certificados de forma emocionada, alguns chorando, como que recebendo uma dádiva. Outros se encontravam, posados para a câmera, sorridentes, na companhia de algum coordenador ou autoridade presente. Em todas essas fotos, os concluintes mostravam seus certificados, como uma forma de “comprovação de verdade do evento” e a última foto era a de todos os 38 concluintes posados para a câmera, mostrando o certificado.

Essa notícia sobre a *Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ* e suas imagens postadas no sítio virtual da DESUP/FAETEC²³⁰ foram por mim compreendidas como um “enunciado concreto” (BAKHTIN, 1976) formado pela combinação de textos com sequências verbais e textos imagéticos (as fotos). A concepção de BAKHTIN (1992) de texto é a de representação da realidade imediata do pensamento e da emoção dos seus interlocutores, já que, como explica o autor,

Por detrás de todo texto, encontra-se o sistema da língua; no texto, corresponde-lhe tudo quanto é repetitivo e reproduzível, tudo quanto pode existir fora do texto. Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciados) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (...). É com isso que ele remete à verdade (...) e à história. (BAKHTIN, 1992, p.331)

Baseada, então, na concepção de BAKHTIN (1992) de texto e nos estudos de BRONCKART (1999) numa vertente sócio-histórica acerca da mesma conceituação,

²²⁸ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/ DESUP/FAETEC. **Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ**. Disponível em <http://www.faecetec.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/188-entrega-dos-certificados-da-forma-pedaga-no-iserj>. Acesso em 25 de maio de 2011.

²²⁹ Ibid.

²³⁰ Op. Cit.

compreendo todas as formas discursivas “finitas” e/ou acabadas produzidas em uma dada interação verbal, em uma determinada situação e em uma condição concreta como “textos ou gêneros textuais”. Desse modo, compreendi os textos dessa notícia como uma *enunciação* (BAKHTIN, 1999), pertencente, *a grosso modo*, ao “gênero textual informativo”.

Conforme explica BRAIT (2008), esse conjunto de textos, próprio do *gênero textual informativo*, revela uma forma de narrar os acontecimentos, um estilo de realizar a notícia, reiterando para o leitor um determinado discurso, uma determinada posição diante dos fatos. Com relação à *Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ* postada no sítio virtual da DESUP/FAETEC, isso não aconteceu por meio de comentários diretos em relação aos acontecimentos, mas pela entonação dada pela “forma de dizer” (BAKHTIN, 1992) e pelo projeto gráfico. A “forma de dizer” (BAKHTIN, 1992) foi demarcada por adjetivações, como a narração do local da entrega dos certificados retratado como “(...) belo Salão Nobre do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (...)”²³¹; ou no trecho “(...) os professores certificados agradeceram e comemoraram com alegria a conquista do documento que esperaram por longo tempo (...)”²³².

Quanto ao projeto gráfico, percebi que entre o título e um pequeno texto, as fotos ocupavam a maior parte da página, com imagens de felicidade, choro de alegria e de contentamento. Essa construção contribuiu para a construção dos sentidos, para a circulação de um determinado discurso: *o discurso do sucesso das irregularidades*. Nas fotos, apareceram várias professoras desviadas de função do ensino superior do ISERJ posadas ao lado dos concluintes que mostravam seus certificados. Essas imagens pareciam dizer para seus interlocutores: *apesar de todas as irregularidades, de tudo que passamos, mais uma vez nós vencemos e permanecemos!*

É como se os textos verbais e imagéticos presentes na notícia analisada

(...) piscassem um olho para o seu interlocutor e, mostrassem, quase gargalhando, a ironia dos fatos. Os fatos aconteceram, diria um leitor atento. Mas o enunciado concreto não é o fato em si, mas a maneira como se concretiza em determinadas esferas. Nesse caso, o enunciado revela mais que fatos (...). Revela uma construção discursiva que, pela forma, composição e estilo, permite uma forte articulação entre eles. (BRAIT, 2008, p.86)

Assim, com a finalidade de conferir a veracidade do acontecimento, nas imagens estavam presentes as autoridades constituídas da instituição (FAETEC) e ainda foi realizada uma possível sequência dos fatos, pela ordenação das fotos, o que estabeleceu um discurso fortemente ideológico, uma valoração sobre o acontecido. Assim, os elementos coesivos desse

²³¹ Op. Cit.

²³² Op. Cit.

enunciado (a notícia da *Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ*) eram os adjetivos, que faziam circular o discurso do sucesso e da vitória. Ainda que tivesse ocorrido “manifestação de alguns docentes [63 concluintes] que ainda aguardam a validação de seus estudos por parte do Conselho Estadual de Educação”²³³. O discurso que perdurou foi o da superação das irregularidades.

É importante lembrar que uma outra parte do grupo de professores dos extintos Cursos de Normal Médio e Cursos de Estudos Adicionais (pós-médio) elaborou o *Projeto de Agilização da Regulamentação do ISERJ-Programa de Formação Pedagógica*, visando subsidiar a Comissão Verificadora do CEE-RJ de 2003, estabeleceu um prazo de 90 dias, para a “(...) regulamentação da situação legal (autorização e reconhecimento) do Programa de Formação Pedagógica ministrado no ISERJ na Rede FAETEC (...)” (RIO DE JANEIRO 2003, p.2). O objetivo geral proclamado desse projeto era “alcançar a regularização legal do Programa de Formação Pedagógica promovido pelo ISERJ” (Ibid., p.3), conforme preconizou o Parecer CEE-RJ Nº 401/2003 (Quadro 5- ANEXO 5), e os específicos eram os seguintes:

Atender ao art. 63, inciso II e II da lei N 9394/96; regularizar a situação legal do Programa de Formação Pedagógica da Rede FAETEC; promover a avaliação das situações físicas e pedagógicas existentes na execução do Programa de Formação Pedagógica; Promover junto ao CEE/RJ o processo de autorização e reconhecimento do Programa de Formação Pedagógica promovido pelo ISERJ; subsidiar a Comissão Verificadora do CEE/RJ para agilizar a regularização legal do programa de Formação Pedagógica/ISERJ. (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 3)

Além disso, o documento enumerou uma série de problemas que não tinham sido detectados nos relatórios, a saber:

Mudanças curriculares; falta de uma comissão (sic) composta de professores; esclarecimento do que vem a ser prática pedagógica, estágio supervisionado e atividade acadêmica; cumprimento do estágio, de acordo com a resolução 02/02; permear o estágio desde o início do Programa de formação Pedagógica; criar cooperação e/ou convênios para o cumprimento do estágio; falta de bibliotecários concursados para os três turnos (manhã, tarde e noite). (RIO DE JANEIRO, 2003, p. 2- 3)

O projeto previu três etapas a serem realizadas, sob a Coordenação dos Institutos Superiores (CIS/FAETEC, atual DESUP/FAETEC): A) Levantamento de dados; B) Visitas técnicas ao Programa de Formação Pedagógica/ISERJ; e C) Comunicação no Processo. Para isso, o projeto foi orçado em R\$6200,00 (para transportes, refeições, material, lanche, xérox). Em seguida, no mesmo documento, as mesmas professoras apresentaram mais dois outros projetos: o *Projeto de Agilização de Reconhecimento do ISERJ* e o *Projeto para*

²³³ RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/FAETEC/DESUP. **Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ**. Disponível em <http://www.faecet.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/188-entrega-dos-certificados-da-forma-pedaga-no-iserj>. Acesso em 25 de maio de 2011.

Regularização Legal dos Cursos realizados pelos Institutos Superiores de Educação-ISE. O primeiro teve por objetivo “alcançar o reconhecimento do CNS promovido pelo ISERJ, (...) [a fim de] certificar os alunos formados desde o final do semestre de 2002” (RIO DE JANEIRO, 2003, s.p.). Para isso, apresentaram como principais problemas do CNS/ISERJ:

Falta de estrutura entre cargas horárias de determinadas disciplinas; falta de integração nas quatro áreas do conhecimento (prática pedagógica, conhecimentos básicos, específicos e metodológicos); revisão nos ementários das disciplinas; distribuição equilibrada prevista para cada semestre letivo; revisão do fluxograma com existência de requisitos e/ou correquisitos; normatização do curso de férias; repetições desnecessárias referente à biblioteca básica ao longo do programa; informatização da biblioteca e secretaria com acesso à internet; mobiliário e instalações precisando de manutenção; concurso público para docentes, bibliotecária e secretária escolar; banheiros reservados para o CNS; problema central-divergências existentes entre a Direção Geral [Antonio João Ribeiro, madato de 2002 a 2004] e a Educação Básica, com o Conselho Diretor do CNS. (RIO DE JANEIRO, 2003, s.p.)

O outro projeto visou “alcançar em 100% a regulamentação da autorização legal dos cursos ministrados nos ISEs na Rede FAETEC”. Esse documento detectou “situações técnicas-pedagógicas que precisa[vam] serem avaliadas, regularizadas e regulamentadas” (RIO DE JANEIRO, 2003, p.2), enumerando os mesmos problemas detectados pelo *Projeto de Agilização de Reconhecimento do ISERJ*.

Esses dois outros projetos previram as mesmas etapas de execução do *Projeto de Agilização da Regulamentação do ISERJ-Programa de Formação Pedagógica*: A) Levantamento de dados; B) Visitas técnicas ao CNS/ISERJ aos ISEs/FAETEC; C) Comunicação no processo (concurso público; composição de uma equipe de acompanhamento do projeto; avaliação do documento final e encaminhamento do mesmo ao CEE-RJ). Os projetos foram orçados em R\$ 4600,00 (para o Projeto destinado ao ISERJ) e em R\$8600,00 (para o que se destinava aos outros ISEs/FAETEC), visando transportes, refeições, hospedagem (quando fosse o caso), material, lanches e xérox. Também, ficou sob a responsabilidade da Coordenação dos Institutos Superiores (CIS/FAETEC, atual DESUP/FAETEC) a execução desses outros dois projetos.

Como explica HANKS (2008), qualquer discurso (como os projetos delineados pela CIS/FAETEC, em 2003) engloba três perspectivas: o texto e sua forma linguística; como “prática discursiva”, por meio da qual os textos são produzidos e distribuídos; e como “prática social” que tem vários efeitos ideológicos, incluindo a normatividade a hegemonia. Nesse sentido, como já explicitado nessa tese, a produção de enunciados não é por mim compreendida como o centro gerador do contexto, como compreendem as abordagens individualistas. Ao invés disso, entendo as condições sociais e históricas como restritivas e, ao

mesmo tempo, como sistemas de referência explicativos à produção discursiva. Assim, o contexto no qual esses três projetos foram produzidos e os seus sujeitos podem desvelar as intenções, as valorações e “não-ditos” desses projetos.

Assim, é importante que se diga que o discurso proclamado, ou seja, “a parte percebida” (BAKHTIN 1976) era o de contribuir para a melhoria das condições do ensino superior da FAETEC e para a sua regulamentação. Todavia, “a parte presumida” (Ibid.) embutida na “situação extraverbal” era a de legitimar o desvio de função para o ensino superior da FAETEC da Coordenação dos Institutos Superiores (CIS/FAETEC, atual DESUP/FAETEC) e a necessidade de acrescentar novos docentes (os professores dos extintos Cursos de Normal Médio e Estudos Adicionais) a esse nível de ensino, sem concurso público para a execução desse projeto. A formação dessa Coordenação (CIS/FAETEC, atual DESUP/FAETEC) e seus membros ratificou a minha suposição. A CIS/FAETEC era formada pelas professoras Maria Inêz Mello Guimarães²³⁴, Maria Lícia Torres²³⁵ e Simone de Souza Gomes do Santos²³⁶.

Apesar da Coordenação (CIS/FAETEC) defender em seus projetos o concurso público para o ensino superior da FAETEC, a mesma era formada de professores cedidos da SEEDUC-RJ, desviados de função e/ou de contratados, apenas com a Graduação. O mesmo ocorre até o momento da escrita desta tese com a DESUP/FAETEC. Um exemplo enfático é a professora Maria Lícia Torres como integrante da CIS/FAETEC. Ao consultar seu Curriculum Lattes²³⁷, verifiquei que a docente foi do quadro de professores do extinto Curso de Estudos Adicionais no ISERJ, no período de 1995 a 1997. Com o fim do curso, passou a fazer o quadro docente do CNS/ISERJ, no período de 1998 a 2002, mas foi somente em 2000, com o Parecer CEE/RJ Nº 1008 (Quadro 5- ANEXO 5), que foi listada como tal. Nos anos de 2002 a 2003, fez parte da CIS/FAETEC e, a partir de 2003 até 2007, assumiu a Supervisão Pedagógica dos ISEs e ISTs. Em 2007, sob a orientação da Professora Dra Speranza França da Mata, concluiu sua tese de Doutorado no PPGE, da Faculdade de Educação da UFRJ, na qual analisou a proposta de unificação dos ISES/FAETEC, sob o título *Formação de Professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão*. Sua tese, conforme já foi

²³⁴ Atualmente, é Coordenadora do Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ (DSEA). Cf. UERJ/ DSEA. Disponível em: http://www.clipping.uerj.br/0014225_v.htm. Acesso em 20 de maio de 2011.

²³⁵ Atual Coordenadora Pedagógica dos CETEPs e CVTs /FAETEC. Cf. **Curriculum Lattes da Professora Maria Lícia Torres**. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4102708H3>. Acesso em 20 de maio de 2011.

²³⁶ No momento, ocupa o cargo de Assistente administrativo da FAETEC. Disponível em: COMUNIDADE VIRTUAL VIA 6. Disponível em: <http://www.via6.com/sgsg>. Acesso em 20 de maio de 2011.

²³⁷ Cf. Curriculum Lattes da Professora Maria Lícia Torres. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4102708H3>. Acesso em 20 de maio de 2011.

analisada nessa pesquisa, defendeu o *Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores* e o projeto do CNS em três anos.

A meu ver, a trajetória acadêmica dessa professora revela a busca da legitimação da sua carreira no ensino superior do ISERJ, sem concurso público para esse nível, não apenas pelo Parecer do CEE-RJ (Nº 1008/2000- Quadro 5- ANEXO 5), mas principalmente pela nomeação em cargos de chefia e pela referendação de sua produção acadêmica (a sua tese de doutorado). Isso porque, a docente, assim como outras integrantes desse grupo de professores desviados de função para o ensino superior da ISERJ, sabia da fragilidade de sua condição nesse nível de ensino e os problemas que isso acarretava: falta de professores em outros níveis de ensino, problemas na certificação dos alunos pela necessidade de um quadro de docentes concursados para o ensino superior, conforme preconizou a legislação federal, dentre outros.

Conforme já descrito no capítulo anterior, com o fim do *Programa de Formação Pedagógica do ISERJ*, os docentes desse Programa foram sendo, aos poucos, legitimados no CNS/ISERJ, sem concurso público, ainda que no nível ideológico, com a denominação de *Complementadores*. ARANTES (1977) analisa como faz parte do contexto do Capitalismo Dependente, essa forma de lidar com o bem público como se fosse privado. Segundo o autor,

(...) chegamos a um ponto em que são inconcebíveis o funcionamento e a continuidade de uma economia capitalista sem o concurso de várias funções diretas e indiretas do Estado- e se estas funções desaparecessem, o capitalismo enfrentaria uma crise fatal. Não se trata de um quadro válido só para as nações capitalistas débeis e subdesenvolvidas. Essa é a realidade das economias capitalistas avançadas e hegemônicas, bem como de sua superpotência. Não é de espantar-se que tal quadro se repita na periferia e que ele apresente exacerbações curiosas quando o Estado precisa, (...) Recomendaria, entretanto, que se entendesse a noção em um sentido próprio: a de um Estado que assume funções diretas e indiretas de proteção, fortalecimento, e expansão do *capitalismo privado*, acabando, por isso, gerindo um amplo setor da economia como se fosse “público”, mas mantendo todos os critérios da propriedade privada e preocupando-se em transferir para o setor privado as vantagens estratégicas de sua participação econômica. (...) **No fundo, pretendem utilizar o Estado como um instrumento de acumulação originária de capital** [grifo meu]. (ARANTES. Movimento, 21/11/77. In: COHN, 2008, p.74-76)

Foi, também, no Governo de Rosinha Garotinho, entre 2004 e 2005, que foi realizada uma nova eleição para Direção Geral, como não houve nenhuma candidatura, foi nomeado pela FAETEC, a partir de 2005, para a o cargo, o professor Ubiratan de Castro²³⁸, (também cedido da SEEDUC-RJ), que ficou no cargo até o ano de 2007. Essa problemática de não ter havido candidato para a Direção Geral do ISERJ nesse período, foi iniciada em 2003, quando o Partido Social Cristão (PSC), através da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 2997) colocou em questão no Supremo Tribunal Federal (STF) a constitucionalidade do inciso XII

²³⁸ Cf. RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Histórico de diretores no ISERJ**. Disponível em: <http://iserj.net/sobre/historico-de-diretores-do-iserj/> Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

do art. 308 da Constituição Estadual do Rio de Janeiro que previa: “eleições diretas, na forma da lei, para direção das instituições de ensino mantidas pelo Poder Público, com a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2003, s.p). O que ocorreu foi que o PSC ao realizar a consulta ao STF obteve como resposta em 2003 o seguinte:

O Tribunal, por decisão unânime, **deferiu a cautelar para suspender, com eficácia ex nunc, a vigência do artigo 308, inciso XII, da Constituição Estadual; da Lei nº 2.518, de 16 de janeiro de 1996, e do artigo 5º, incisos I e II, da Lei nº 3.067, de 25 de setembro de 1998, do Estado do Rio de Janeiro**²³⁹ [grifo meu]. (Ibid.)

O PSC sustentou que estas normas feriam os princípios constitucionais da independência dos Poderes e da gestão democrática do ensino público, além de afrontarem os artigos 37, XI (exigência de concurso para ingresso nos cargos públicos); 61, II, "c" (competência privativa do Presidente da República para propor leis sobre servidores públicos federais); e 84, II e XXV (competência exclusiva do Presidente da República para exercer a direção da administração federal e prover e extinguir os cargos públicos federais). O relator da ação foi o Ministro Cezar Peluso. É importante destacar que “o PSC era pertencente da base do Governo Rosinha Garotinho; o advogado que subscreveu a ação foi o Sr. Antonio Oliboni, ex-secretário do Governo Garotinho.” (JORNAL DO BRASIL, 25/12/2003²⁴⁰).

Segundo os dados obtidos durante o período de observação, houve uma recusa no ISERJ pela comunidade escolar do modelo de eleições proposto em todas as escolas estaduais do Estado do Rio de Janeiro, pela Governadora Rosinha Garotinho, através de uma consulta à comunidade e indicação de uma lista tríplice, em que um nome seria referendado pelo Presidente da FAETEC e nomeado pela Governadora para Direção da instituição.

Foi empossado, então, pela FAETEC, o Diretor Geral do ISERJ Professor Ubiratan de Castro nomeado pela FAETEC. Esse Diretor desativou o Colegiado do CNS/ISERJ, com o aval da Fundação, e colocou na Coordenação do ensino superior do ISERJ duas professoras contratadas (oriundas da UNISUAM) e nomeou uma professora desviada de função para o Ensino Superior do ISERJ, atual professora do PPGE/FE/UFRJ, para Coordenação de Pesquisa e Coordenadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do CNS/ISERJ²⁴¹.

²³⁹ Essa ementa do STF foi, posteriormente, referendada pelo Acórdão, DJ de 06 de fevereiro de 2004 e ratificado em 12 de agosto de 2009, quando foi julgada procedente a ação direta para declarar a inconstitucionalidade do art. 308, XII, da Constituição Estadual, de toda a Lei 2518/1996, e do artigo 5º, I e II da Lei 3067/1998. Cf. RIO DE JANEIRO. Supremo Tribunal Federal (STF). **Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 2997)**, 2003.

²⁴⁰ **Democracia nas escolas.** JORNAL DO BRASIL, 25/12/2003. Disponível em: <http://www.minc.com.br/artigos/democracianasescolas.htm>. Acesso em 26 de setembro de 2009.

²⁴¹ Cf. Curriculum Lattes da Professora Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes. In: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4772905D5>. Acesso em 26 de setembro de 2009.

Foi nesse contexto que foi realizado o primeiro Concurso Público para Professores do ensino superior da FAETEC, entre os meses de novembro e dezembro de 2004. Tal concurso público objetivou atender às demandas dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) e Tecnológicos (ISTs), ligados à FAETEC/SECT-RJ. O primeiro concurso público de prova escrita; prova didática e de títulos para a carreira de professores do ensino superior da FAETEC, em regime de 40 horas (quarenta) horas (PROC. Nº E 26/200/20004RJ. SECT-OF /GAB Nº 166/2004, que tratou do edital para esse concurso público) visou sanar o problema de alocação provisória e irregular de docentes (contratos temporários; professores em desvio de função, ou seja, concursados para a Educação Básica e Média, atuando no ensino superior, sem nenhuma regulamentação; destinação de diferentes disciplinas para um mesmo docente, sem o respeito pela área de formação e de pesquisa; falta por parte do corpo docente de contratados e de alguns professores desviados de função, de qualificação específica e da titulação devida, conforme preconizou a legislação).

Somente seis anos após o seu início, o CNS/ISERJ foi reconhecido pelo prazo de 2 anos. Expirado o prazo, o curso deveria ser reavaliado e as irregularidades sanadas (principalmente a falta de um quadro de professores concursados e titulados) para a renovação do seu reconhecimento (Parecer CEE/RJ Nº 200/2004- Quadro 5- ANEXO 5). O concurso foi realizado no período entre novembro e dezembro de 2004, totalizando 100 vagas em todo o Estado do Rio de Janeiro para os ISEs e ISTs da FAETEC, dentre elas, 15 vagas foram destinadas ao ISERJ. Contudo, somente, 16 de agosto de 2005, ocorreu a posse dos professores aprovados no concurso para professores do ensino superior da FAETEC. Foram convocados 25 professores para o ISERJ, pois havia a necessidade urgente de um quadro de docentes concursados para o ensino superior, com titulação de Mestre (no mínimo), para o reconhecimento e, conseqüente renovação do CNS/ISERJ.

Os professores aprovados no concurso para professores do ensino superior da FAETEC foram enquadrados, indevidamente, no Plano de Cargos e Salários da Educação Básica, devido ao problema do desvio de função, que assolava, não só o ISERJ, mas outros ISEs e ISTs da FAETEC e impedia a construção de um Plano de Cargos e Salários para o ensino superior. Esse problema até o momento da escrita dessa tese ainda não foi resolvido, apesar de haver uma proposta sendo discutida no SINDPEFAETEC²⁴² e em tramitação na Comissão de Educação da ALERJ. Um dos principais problemas enfrentados é a não

²⁴² Cf. SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA FAETEC. Proposta da SINDPEFAETEC de **Alteração do Plano de Carreira dos Sevidores da FAETEC**. Disponível em <http://www.sindpefaetec.org.br/carreiras.htm>. Acesso em 16 de maio de 2011.

possibilidade do enquadramento dos professores desviados de função para o ensino superior da FAETEC em um Plano de Cargos e Salários destinado ao ensino superior.

O enquadramento desse grupo de professores desviado de função para o ensino superior da FAETEC já foi tentado ser realizado por intermédio da Emenda Constitucional Nº 21, de 11 de novembro de 2003 (ANEXO 28), que objetivou “acrescentar o § 4º e as alíneas A, B, e C ao artigo 90 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2004, s.p.). Esse artigo da Constituição do Estado do Rio de Janeiro prevê o seguinte:

São estáveis, após dois anos de efetivo exercício, os servidores nomeados em virtude de concurso público. § 1º - O servidor público estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo em que lhe que seja assegurada ampla defesa. § 2º - Invalidada por sentença judicial a demissão do servidor estável, será ele reintegrado, e o eventual ocupante da vaga reconduzido ao cargo de origem, sem direito à indenização, aproveitado em outro cargo ou posto em disponibilidade. § 3º - Ocorrendo extinção do cargo, o funcionário estável ficará em disponibilidade remunerada, com vencimentos e vantagens integrais, pelo prazo máximo de um ano, até seu aproveitamento obrigatório em função equivalente no serviço público. § 4º - O servidor público civil demitido por ato administrativo, se absolvido na pela justiça, na ação que deu causa a demissão, será reintegrado ao serviço público com todos os direitos adquiridos (RIO DE JANEIRO, 2004, s.p.).

O que previa a Emenda Constitucional Nº21/2003 (ANEXO 28) de autoria do Deputado Estadual Paulo Ramos (PDT) reconhecido como *o protetor e ou guardião do desvio de função no ISERJ*²⁴³ (ANEXOS 18, 19, 28, 49 e 50) era a inclusão dos professores desviados de função em um quadro docente do ensino superior da FAETEC. Conforme as informações colhidas no sítio virtual da ALERJ²⁴⁴, além dessa emenda, havia uma proposta da transferência definitiva dos professores da SEEDUC-RJ cedidos a FAETEC para os quadros da Fundação, passando a serem servidores ligados à SECT-RJ²⁴⁵. Para isso, foram acionadas, pelo Deputado Estadual Paulo Ramos (PDT), em uma audiência pública, no dia 23 de outubro de 2003, as seguintes Comissões da ALERJ: Ciência e Tecnologia; Constituição e Justiça; Direitos Humanos e Servidores Públicos, além da liderança de governo. A audiência objetivava apresentar o projeto, em caráter de urgência²⁴⁶.

Como estratégia política, o projeto foi desmembrado em dois: um projeto de lei de autoria dos Deputados Paulo Ramos (PDT) e Paulo Melo (PMDB, Presidente da Comissão de

²⁴³ Essa adjetivação foi um dos achados da minha pesquisa durante as observações empreendidas no ISERJ no período de 2005 a 2009.

²⁴⁴ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Comissões se unem para regularizar situação de servidores da FAETEC.** Postado para a semana de 24 a 26 de outubro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

²⁴⁵ Essa transferência dos servidores da SEEDUC-RJ para o quadro de pessoal da FAETEC/SECT-RJ só foi possível pela Lei Nº 5766, de 29 de junho de 2010 (Quadro 4- ANEXO 4).

²⁴⁶ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Comissões se unem para regularizar situação de servidores da FAETEC.** Postado para a semana de 24 a 26 de outubro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

Constituição e Justiça da ALERJ, na época) que versava sobre a transferência definitiva para a SECT-RJ dos cedidos da SEEDUC-RJ para a FAETEC e o outro destinado à inclusão dos professores desviados de função em um quadro docente do ensino superior da FAETEC, de autoria do Deputado Paulo Ramos (PDT). O projeto de transferência, conforme consta no texto do sítio virtual das *Notícias* da ALERJ²⁴⁷, “(...) foi retirado de pauta devido à decisão das comissões da Casa. O representante da Procuradoria Geral do estado, Sérgio Pimentel, prometeu um parecer, para (...) as duas semanas [seguintes], sobre a constitucionalidade da transferência”²⁴⁸. A partir do parecer do procurador, uma nova audiência seria marcada para formalizar o projeto de lei das comissões.

O Deputado Paulo Ramos (PDT) usou como justificativa para a Emenda Constitucional N°21/2003 (ANEXO 28), na parte que se destinava à transferência definitiva para a SECT-RJ dos cedidos da SEEDUC-RJ para a FAETEC, o seguinte:

A presente proposição visa acabar com uma anomalia que se verifica na Administração Pública, quando servidores são transferidos entre órgãos, sem o menor critério, sem o menor respeito à condição de cada um como profissional e com prejuízos até para o serviço público, uma vez que, as transferências não obedecem aos critérios técnicos ou de semelhança funcional. Muitos são transferidos para órgãos que, muitas vezes, não tem afinidades ou grandes conhecimentos. (RIO DE JANEIRO, 2003, s. p.)

Durante todo o ano de 2003, foram, então, realizadas várias audiências públicas para a discussão da situação dos cedidos da SEEDUC-RJ à FAETEC, culminando em uma audiência pública realizada na Comissão de Ciência e Tecnologia da ALERJ, no dia 04 de dezembro de 2003, para tratar da situação dos professores da SEEDUC-RJ cedidos a FAETEC. Na ocasião, os servidores cedidos da SEEDUC-RJ reivindicavam uma equiparação salarial aos professores concursados da FAETEC, vinculada à SECT-RJ, que possuíam uma remuneração maior. Conforme noticiado no sítio virtual da ALERJ: “(...) o líder do governo na ALERJ, Deputado Noel de Carvalho (PMDB), assumiu o compromisso de que a governadora enviará mensagem a Casa, na semana que vem, regularizando a situação desses profissionais”²⁴⁹. O projeto de lei foi votado e aprovado na ALERJ, no dia 10 de dezembro de 2003, em sessão extraordinária. Esse projeto de lei previa “que todos os professores à disposição da FAETEC, até o dia 26 de agosto de 2002, fica[riam] transferidos para o quadro efetivo da Fundação. A

²⁴⁷ Ibid, Ibidem. Acesso em 08 de agosto de 2009.

²⁴⁸ Ibid, Ibidem. Acesso em 08 de agosto de 2009.

²⁴⁹ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. JORNAL DA ALERJ. **Audiência pública discute situação de cedidos da FAETEC.** Postado em 04 de dezembro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de março de 2009.

medida garant[ia] também a irredutibilidade salarial ao servidor transferido”²⁵⁰. Além disso, conforme consta noticiado no sítio virtual da ALERJ, esse projeto garantiu

(...) a efetivação dos 1200 profissionais da Secretaria Estadual de Educação cedida à Fundação de Amparo à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). O projeto [segiu] para sanção da governadora Rosinha Garotinho. O relator do projeto, deputado Luiz Paulo Corrêa da Rocha (PSDB), incluiu ainda duas emendas aditivas. A primeira assegur[ou] aos servidores que não concorda[ssem] com a transferência o direito de retornar aos quadros da Secretaria de Educação. A outra alteração, proposta por Luiz Paulo, transform[ou] os cargos de Instrutor em cargos de Professor II, mas sem aumento de despesa. As emendas foram elogiadas pelo presidente da Comissão de Ciência e Tecnologia, deputado Comte Bittencourt (PPS). “Eu também havia elaborado emendas, mas o relatório do Luiz Paulo já contempla a intenção das minhas propostas. Esse é um antigo pleito desses profissionais e havia um compromisso da Comissão de Ciência e Tecnologia de buscar uma solução viável”, declarou Bittencourt. (...) A bancada do PT também prestou apoio à iniciativa dos deputados Paulo Ramos e Paulo Melo. O presidente regional do PT, deputado Gilberto Palmares, lembrou que no ano passado (2002) o partido já defendia a causa. (...) Um dos autores da iniciativa, o deputado Paulo Ramos comemorou a aprovação do projeto. “Não importa a titularidade da iniciativa. O importante é que finalmente encontramos uma solução para esses servidores que estavam com sua situação jurídica indefinida há anos”, vibrou o pedetista. O petista Alessandro Molon também votou a favor, mas fez um alerta aos profissionais da FAETEC, que ocupavam as galerias do plenário: “Não se iludam achando que a situação está resolvida. Foi um passo importante, mas há o risco do projeto ser contestado por vício de iniciativa. O ideal seria que o Executivo enviasse uma mensagem para a ALERJ, tratando do mesmo assunto.”²⁵¹

Todavia, como o projeto de lei foi construído pelos partidos de oposição ao Governo de Rosinha Garotinho-PR (dentre eles, PT, PDT, PSDB, PPS e PCdoB, que anteriormente tinham realizado uma coligação para a eleição de Anthony Garotinho para o mandato de 1999 a 2002), o projeto foi vetado pela Governadora. Em seguida, em 27 de abril de 2004, em outras condições de votação, foi mantido o veto pela ALERJ. O argumento usado pela Governadora foi o seguinte: o projeto desrespeitava a Constituição Estadual do Rio de Janeiro, que determinava que a iniciativa para legislar sobre servidores públicos, seu regime jurídico, provimentos de cargos, estabilidade e aposentadoria fosse privativa da Chefia do Poder Executivo. Conforme noticiado ainda no sítio virtual da ALERJ²⁵²:

A oposição usou de todos os instrumentos para tentar derrubar o veto e garantir a aprovação da lei proposta pelos deputados Paulo Melo (PMDB) e Paulo Ramos (PDT). Os parlamentares do PT, PDT, PSDB, PPS e PC do B chegaram a sair do plenário para obstruir a votação e tentar derrubar a sessão por falta de quorum. A

²⁵⁰ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Professores cedidos à FAETEC podem ser incorporados à instituição.** Postado entre os dias 08 e 09 de dezembro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

²⁵¹ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **ALERJ aprova efetivação dos professores cedidos à FAETEC.** Postado em 10 de dezembro de 2003. Disponível em www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

²⁵² RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Mantido veto total à efetivação dos professores cedidos à FAETEC.** Postado em 27 de abril de 2004. Disponível em www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

manobra, no entanto, não deu certo. Por 36 votos a 15, os deputados da base de apoio do governo garantiram a manutenção do veto.

Em contrapartida, à sombra das discussões e dos embates políticos do Projeto de Lei que versava sobre a transferência dos cedidos da SEEDUC-RJ à FAETEC para a SECT-RJ, continuou a tramitação da Emenda Constitucional Nº21/2003, que tratava da inclusão dos professores desviados de função em um quadro docente do ensino superior da FAETEC, de autoria do Deputado Estadual Paulo Ramos (PDT). Em 11 de novembro de 2003, essa Emenda foi encaminhada à *Comissão de Emendas Constitucionais e Vetos* da ALERJ. Essa comissão era composta, na época, dos seguintes deputados: Alessandro Calazans (PMN-Partido da Mobilização Nacional que era Presidente e Relator da Comissão), Délio Leal (PMDB) e Otávio Leite (do PSDB que, participou da administração pública nas duas gestões do prefeito Marcello Alencar, na década de 1980, quando era do PDT, exercendo os cargos de coordenador das administrações regionais e de Secretário Municipal de Governo). Foi emitido em 28 de junho de 2004 o seguinte parecer do relator (Deputado Estadual Alessandro Calazans) sobre a proposta Emenda Constitucional Nº21/2003 (ANEXO 28):

A proposta de emenda constitucional apresentada pelo ilustre Deputado Paulo Ramos, **vai de encontro aos princípios da legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, em discordância ao que dispõe o art. 37 da Carta Magna Federal.** Vale destacar que **a proposta mostra-se inviável**, pelo fato de consolidar a permanência de servidores a partir de sua opção, mesmo que tenham atuação distinta da área de desempenho do órgão ao qual estão servindo temporariamente. Ademais, **a implementação das mudanças previstas implicaria o inchamento do quadro de pessoal e a sobrecarga da folha de pagamento dos órgãos** que oferecem melhor remuneração. Isso posto, meu parecer é CONTRÁRIO [grifo do parecer] à presente proposta constitucional. (RIO DE JANEIRO, 2003, s.p.)

A chegada dos professores concursados para o ensino superior da FAETEC no ISERJ, em agosto de 2005, foi marcada, então, por uma série de protestos do grupo de professores desviados de função para o CNS/ISERJ e por alunos atizados por esse grupo. Parafrazeando MARX (2000/1851-1852, p.70), “o tema era sempre o mesmo, a sentença estava sempre pronta e rezava invariavelmente: a implementação do CNS/ISERJ só era possível com os sujeitos-implementadores”. Qualquer outra mudança colocava em risco o fim do curso.

Nas palavras da Presidência da FAETEC, em reuniões na época da entrada dos professores concursados para o ensino superior da FAETEC, a posse e a entrada foram retardadas (o concurso foi realizado em dezembro de 2004 e só ocorreu a posse dos professores em agosto de 2005), devido aos entraves de ordem administrativa e, principalmente, à pressão política exercida pelos professores desviados de função do CNS/ISERJ e por parte dos alunos que faziam parte do C.A. do CNS/ISERJ (Centro

Acadêmico Cecília Meireles), junto à ALERJ que não admitiam a posse dos professores concursados para o ensino superior. O discurso proclamado era o temor pelo fim do CNS/ISERJ. Entretanto, a maior ameaça “presumida” (BAKHTIN, 1976) era o fim do desvio de função e a volta desses professores para os seus cargos da origem dos seus concursos. Todavia, permaneciam as seguintes questões: Qual era a ameaça para esse grupo de professores e para o curso em fazer parte do quadro docente do CNS/ISERJ professores concursados para esse nível de ensino? Por que esse grupo de professores insistia no não cumprimento das determinações, que asseguravam a manutenção da regularização do curso, como a formação de um quadro docente concursado e titulado para o ensino superior?

Um exemplo enfático dessa situação foi um fato ocorrido no dia da posse de todos os concursados para os ISEs: Apesar de todos os professores aprovados e classificados terem sido notificados por telegrama, para comparecerem ao Auditório da Presidência da FAETEC, para a posse no dia 16 de agosto de 2005, com horário estipulado, sob pena da vaga ser preenchida em reclassificação, nesse dia, num primeiro momento, os professores concursados para o ensino superior do ISERJ foram impedidos de tomarem posse do cargo, devido a *pressões externas* (palavras usadas na época pela Coordenação dos ISEs). Após quase três horas de discussão entre os candidatos aprovados para as vagas no ISERJ e a Presidência da FAETEC, em meio às ameaças por parte dos candidatos de mandados de segurança, acampamento na Presidência até a posse e o receio da FAETEC em tal fato chegar até a mídia, é que se deu a posse.

Em seguida, a Assessoria da Presidência da FAETEC se reuniu com os professores recém empossados com vaga para o ISERJ, pedindo cautela e cuidado, pois naquele momento e nos dias seguintes, havia a informação de que ocorreriam manifestações no ISERJ contrárias à entrada dos professores concursados para o ensino superior do ISERJ, inclusive com *barricadas* de alunos e professores do CNS/ISERJ. Por isso, esses professores deveriam aguardar em casa uma nova chamada para se apresentarem no ISERJ.

Os professores concursados para o ensino superior do ISERJ foram chamados e recebidos no ISERJ, no dia 19 de agosto 2005 (três dias após a posse) pelo Diretor Ubiratan Castro Vianna, pelas Sras. Nilza Cordeiro e Maria Lícia Torres representantes da Presidência da FAETEC (todos cedidos da SEEDUC-RJ), pelas Sras. Armínia de Sá Coutinho (coordenadora contratada do curso, na época) e Eliana Furtado (coordenadora geral contratada) em uma sala fechada para uma reunião, na qual foi apresentada uma matriz curricular do CNS a ser integralizada em 3 anos proposta pela FAETEC a todos ISEs e as ementas das disciplinas para serem cumpridas para essa grade curricular (ANEXO 25); os

critérios de avaliação em vigor no CNS/ISERJ foram baseados nos critérios do *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* apresentados no capítulo 2 (frequência de no mínimo 75% das aulas dadas e atividades programadas por disciplinas e avaliação final do período letivo por conceito "A" de objetivos alcançados-aprovado, "R" de objetivos não alcançados-reprovado e "C", que significava objetivos parcialmente alcançados, devendo o aluno realizar atividades complementares- em recuperação).

Também foi apresentada a grade curricular de 4 anos adotada no CNS/ISERJ (ANEXO 23) (que segundo o Diretor era a adotada **anteriormente** no CNS/ISERJ-grifo meu); parte do Projeto Político Pedagógico do Curso; e o Regimento Interno do ISERJ, datado do ano de 2004. Foi realizada pelas representantes da Presidência da FAETEC uma explanação, em que foram comparadas as grades curriculares de 3 anos (montada pela FAETEC e pela comissão por ela designada) e a de 4 anos (desenvolvida no CNS/ISERJ), em uma tentativa de convencimento de que a melhor opção para o CNS/ISERJ era a matriz curricular em 3 anos.

Em seguida, foi designada, pela coordenação, uma sala separada, da ocupada pelo grupo de professores desviados de função do CNS/ISERJ, para os trabalhos e estudos dos professores concursados para o ensino superior do ISERJ em uma tentativa (na concepção da FAETEC, da Direção ISERJ e da Coordenação do curso) de separação entre o *novo* (professores concursados para o ensino superior do ISERJ) e o *velho* (o grupo de professores desviados de função do CNS/ISERJ); entre o *moderno* (matriz curricular para o CNS em 3 anos) e o *arcaico* (a matriz curricular para o CNS de 4 anos), ainda que na aparência, pois como afirma FERNANDES (1975 a, p.61), “o capitalismo dependente (...) une o arcaico ao moderno e suscita seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico”.

Foi o que aconteceu no CNS/ISERJ e suas adequações aos pareceres do CEE-RJ e aos pequenos privilégios buscados por um grupo de alunos e professores do curso; as determinações da FAETEC e as relações patrimonialistas estabelecidas com frentes partidárias da ALERJ (principalmente o PT e o PDT).

Empossados, os docentes concursados foram inseridos a revelia na matriz curricular para o CNS em 3 anos, organizada pela FAETEC, não sendo possibilitado pela Coordenação do CNS/SERJ e pela Direção Geral do ISERJ, um maior contato com todo o corpo docente do CNS/ISERJ, pois “era uma forma de proteção contra retaliações, já que o C. A. e os implementadores não nos queriam lá” (fala registrada em Diário de Campo, 20 de agosto de 2005. Esse era o argumento usado na época pela Direção Geral e coordenações para tais atos).

Na semana seguinte, continuou o “Hospício de Bedlam” (MARX, 2000/1851-1852). Os professores concursados para o ensino superior do ISERJ foram recebidos, também, pelos

professores *implementadores* (o grupo de professores desviados de função do CNS/ISERJ) e pelo Centro Acadêmico em um coquetel de apresentação, em que foi afirmado por esse grupo, na voz de uma das professoras (que é a atual Diretora do ISERJ), o seguinte:

(...) estamos aqui para recebê-los e dizer que vocês só estão aqui porque nós trabalhamos por esse curso e permitimos que vocês entrassem nele. Não fizemos esse concurso porque resolvemos assim. Vamos ficar aqui e pronto. Não precisamos de concurso. Somos autorizadas e legitimadas pelo CEE e pela ALERJ. Isso nos basta. Somente uma de nós que insistiu e fez o concurso, **felizmente não passou**. Assim, estamos todas nas mesmas condições. Por isso, prestem atenção: **só haverá possibilidade de vocês realizarem qualquer trabalho, se passar pelo nosso crivo e pela nossa aprovação. Tudo o que precisarem e quiserem saber, pergunte-nos. Não precisamos de documentos. Nós somos os documentos** [grifo meu]. (Diário de Campo, 27 de agosto de 2005)

Mais uma vez, percebi que as estratégias discursivas valorativas (BAKHTIN, 1976) usadas pelo grupo de professores desviados de função do CNS/ISERJ foram o uso da coerção (pela intimidação, ameaças, não-ditos, presença de alunos referendando o que está sendo enunciado) e da persuasão (festa, coquetel de recepção, abraços, dentre outros).

Na mesma época, foi realizada uma consulta pública pelos professores desviados de função para o CNS/ISERJ ao CEE/RJ, em relação à validade e legalidade do Regimento Interno de 2004 e da matriz curricular de 3 anos, no dia 23 de agosto de 2005. Alguns dos professores concursados também participaram dessa reunião, a fim de tentarem compreender o que estava ocorrendo com o CNS/ISERJ e socializá-los entre os outros professores. Como decorrência deste evento, na época, foram realizados os seguintes esclarecimentos pelo CEE-RJ: A) Foi esclarecido que a grade curricular que tinha legalidade até aquela data era a referente aos 4 anos, ou seja, a do *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*; B) o regimento do ISERJ válido era o de 2002 (Regimento referente ao Processo 03/100.635/02, elaborado em 2001 pela comunidade escolar e encaminhado à FAETEC e ao CEE-RJ em 2002), apesar se encontrar “parado” no CEE-RJ.

Ainda assim, permaneciam muitas dúvidas: como o CEE-RJ se pronunciava a favor de um Regimento que não estava concluído? Qual o protagonismo do CEE-RJ na produção do CNS e do Instituto de Educação como uma instituição de ensino superior? Foi o que procurei compreender nessa e nas seções seguintes.

Como não se fosse possível o acesso imediato a nenhum documento ou parecer, tanto por parte do CEE-RJ, quanto por parte da FAETEC e do grupo de professores que anteriormente se encontravam no CNS/ISERJ, foi realizada no dia 26 de agosto de 2005, na sede da FAETEC, em Quintino, uma reunião com a Chefe de Gabinete do Presidente da FAETEC- Sra. Maria Cecília Freire Pinto- também presente representantes do CEE/RJ e a Presidente da FAETEC, na época, Sra. Terezinha Lameira. Nessa reunião, estavam na porta

da Presidência da FAETEC, um grupo de professores desviados de função para o ensino superior e alunos oriundos do C. A, intimidando os professores concursados com fotos, chamadas em jornais e ameaças, a fim de que esses professores desistissem da reunião.

Assim, dadas as devidas diferenças, esse momento vivenciado por mim e pelos professores recém empossados para assumirem o ensino superior no ISERJ e as manifestações de alunos e professores, associados a um certo mistério da Presidência da FAETEC, ao relatar em reuniões preparatórias *a portas fechadas* sobre o que encontraríamos no ISERJ, recordou-me a análise realizada por MARX (2000/1851-1852) sobre o período da Restauração e da Monarquia de Julho, ocorridas na França entre 1848 e 1851, que levaram ao golpe de estado pelo qual Napoleão III se nomeou imperador, buscando a tradição de seu tio Napoleão I, restituindo assim a Monarquia, depois que já tinha sido instalada o Sistema Republicano com a Revolução Francesa²⁵³:

O período que [tínhamos] diante de nós abrang[ia] a mais heterogênea mistura de contradições clamorosas: (...) lutas cuja primeira lei [era] a indecisão; agitação desenfreada e desprovida de sentido em nome da tranquilidade, os mais solenes sermões sobre a tranquilidade em nome da revolução; paixões sem verdade, verdades sem paixões, heróis sem feitos heroicos, história sem acontecimentos; desenvolvimento cuja única força propulsora parec[ia] ser o calendário, fatigante pela constante repetição das mesmas tensões e relaxamentos; antagonismos que parec[iam] evoluir periodicamente para um clímax, unicamente para se embotarem e desaparecer[em] sem chegar a resolver[em]-se; esforços pretensiosamente ostentados e terror filisteu ante o perigo de o mundo acabar-se, e ao mesmo tempo as intrigas mais mesquinhas e comédias palacianas representadas pelos salvadores do mundo; (...) Se existe na história do mundo um período sem nenhuma relevância, é este. Os homens e os acontecimentos apareciam como Schlemihls²⁵⁴ invertidos, como sombras que perderam seus corpos. A revolução paralis[ou] seus próprios portadores, e dot[ou] apenas os adversários de uma força apaixonada. (Ibid., p. 47)

Fez-se necessária, então, a análise sobre as relações estabelecidas entre os professores

²⁵³ De forma resumida MARX (2000/1851-1852) analisa em seu texto político o golpe de Estado de 18 de Brumário (do calendário revolucionário francês, 9 de novembro de 1799) iniciou a ditadura napoleônica na França. Os admiradores de Napoleão criaram um jornal em Paris que divulgava a imagem de um general patriota, invencível e adorado por seus soldados. Nacionalismo, glórias militares, ideal de igualdade: essas ideias fascinavam os franceses. Foi assim que os idealizadores do golpe derrubaram o Diretório e criaram o Consulado, estabelecendo um novo governo na França, com o jovem General Napoleão Bonaparte assumiu o cargo de primeiro-cônsul em meio a uma crise generalizada. Foi acolhido com entusiasmo pela burguesia, que aspirava à paz, à ordem interna e à retomada normal das atividades. Os conspiradores do golpe não temiam o General Bonaparte, escolhido para liderar o movimento, pois acreditavam que acabariam por reduzir sua importância. Entretanto, numa ação eficaz, apesar de tumultuada, Napoleão fechou a Assembleia do Diretório. Foi o golpe que ocorreu no dia 18 do mês de Brumário do ano IV, que no calendário gregoriano em uso na atualidade foi em 9 de Novembro de 1799.

²⁵⁴ MARX (2000/1851-1852) fez uma comparação com o *Desastrado Peter* personagem-título da obra *Peter Schlemihl Notável Story* destinada a crianças. Essa história foi escrita em alemão, provavelmente, em 1814 por exilados franceses aristocratas, principalmente Adelbert Von Chamisso, que recebe sua autoria. Na história, o *Desastrado Peter* vende a sua sombra ao Diabo para uma carteira sem fundo, apenas para descobrir que um homem sem sombra é evitado pela sociedade humana. A mulher que ele ama o rejeita, e ele passa o resto de sua vida vagando pelo mundo em pesquisa científica. Cf. CHAMISSO, Adelbert Von et al. **A história maravilhosa de Peter Schlemihl**. São Paulo: Editora: Estação Liberdade, 2003 [1861].

concurados para o ensino superior/FAETEC e os outros professores e funcionários, que se encontravam como parte do quadro do CNS/ISERJ: professores auto-denominados *implementadores* do CNS/ISERJ; *os Complementadores* (ambos os grupos, professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ); duas professoras, com contratos provisórios, como Coordenadoras do CNS/ISERJ e Geral, oriundas de uma Universidade Privada, exógenas ao corpo docente, sem titulação acadêmica devida (pelo menos a exigida no Concurso Público: Pós-Graduação Stricto Sensu); e um quadro de funcionários, advindo de contratos temporários, de estágios de cursos de outras instituições da FAETEC ou em situação de desvio de função. Além disso, uma Direção Geral (cedida da SEEDUC-RJ), não eleita pela comunidade, baseada no autoritarismo e na arbitrariedade.

Reafirmando, então, os postulados bakhtinianos de que “quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem” (BAKHTIN, 1992, p.103). Posso afirmar que, o período vivido por mim nessa situação de campo de pesquisa, propiciou-me perceber, sentir e relacionar experiências, que foram vislumbradas por um *outro olhar*: o de um primeiro grupo de professores concursados para o ensino superior, que ameaçava, pela sua própria situação social, os outros que ali se encontravam em condição irregular e/ou fragilizada (como no caso dos professores *implementadores*, dos professores *complementadores* e de outros a convite de alguma chefia da FAETEC), além dos contratados. Os professores concursados para o ensino superior do ISERJ passaram a trabalhar no CNS/ISERJ, não por uma concessão ou acordos políticos, ao contrário, ocuparam esse lugar, através da única forma legítima: o concurso público.

Essa perspectiva de olhar só foi possibilitada devido ao lugar ocupado por mim, no momento em que assumi a condição de docente concursada do ensino superior do ISERJ: o de pesquisadora. Esse olhar norteou o meu horizonte e as minhas vivências na instituição: “um lugar de fora, um lugar exterior” (Ibid., p.103). É possível, portanto, através da obra de BAKHTIN (1992), no texto “O Autor e o Herói”, compreender o porquê das “consciências” e “horizontes concretos” do grupo de professores concursados e os outros grupos do CNS/ISERJ “não coincidirem”: **os interesses, os valores e as ideologias em jogo eram antagônicos**. Até mesmo, no interior desses grupos, como no dos concursados para o ensino superior, as reflexões e discussões eram tensionadas e conflituosas, pois “os coletivos não são homogêneos” (BAKHTIN, 1992). Por isso, as situações e as experiências vivenciadas pelos professores e alunos do CNS/ISERJ adquiriram sentidos diferentes nos diversos grupos constituídos naquela realidade.

Mesmo no interior do grupo de professores concursados, muitos apoiavam e se identificavam com o “proclamado” pelo grupo de professores desviados de função. Principalmente, porque a permanência daquelas condições do curso facilitava os interesses particulares de muitos professores concursados para o ensino superior, como uma carga horária baixa no CNS/ISERJ, o que permitia a esses professores outros vínculos empregatícios, principalmente nas instituições privadas. A título de ilustração, a lista de docentes do CNS/ISERJ expedida, em 13 em abril de 2007, era composta de 78 professores para cerca de 20 turmas do CNS/ISERJ, sendo 21 professores concursados para o ensino superior (pois, já havia ocorrido exonerações de docentes que prestaram concurso público para a docência em Universidades Públicas) e **51 docentes desviados de função para o ensino superior da FAETEC, ou seja, mais que o dobro de professores concursados para o ensino superior**. Desses professores desviados de função, eram 30 docentes (dois com dupla matrícula na SEEDUC-RJ, totalizando 32 professores) nomeados nos Pareceres CEE-RJ N° 258/98 e de N° 1008/2000 (Quadro 5-ANEXO 5) (o restante desses professores estavam de licença médica; em cargos comissionados de chefia na SECT-RJ ou na Presidência da FAETEC; tinham se aposentado; prestaram concurso para outros órgãos públicos, dentre outros) e **25 professores docentes desviados de função, sem nenhum vínculo ou concurso público para o ensino superior. Esse grupo era maior que o quantitativo de professores concursados para o ensino superior**.

Assim, é importante destacar que, desde a criação do CNS/ISERJ, ocorreu a entrada de professores para o ensino superior da instituição sem concurso público, sem que, nem mesmo, estivessem listados em Pareceres do CEE-RJ. Esses docentes vinham de diversas instituições e Secretarias do Estado do Rio de Janeiro, a convite de algum deputado estadual ou de alguma chefia da FAETEC. Desse modo, o desvio de função para o ensino superior do ISERJ foi constante e dinâmico.

Além disso, cada turma do CNS/ISERJ tinha uma carga horária média, ao longo do curso, de menos de 20 tempos semanais, o que resultava em (20 turmas *versus* 20 tempos) 400 h/aula por semana. Ao dividir essa carga horária semanal pelo total de professores, percebi que cada professor ministrava em média 5,13 aulas por semana e, conseqüentemente, 23 aulas por mês. Assim, o mesmo número de horas-aula, aproximadamente, que um professor do Ensino Fundamental ou Médio ministrava semanalmente, um professor do CNS/ISERJ ministrava por mês. Um panfleto, intitulado *Uma Verdade Inconveniente*,

construído por um grupo de professores concursados para o ensino superior da FAETEC, lotado no ISERJ (o LEME/FAETEC²⁵⁵), apontou o seguinte:

(...) Quando fazemos a relação com o nosso salário, os números se apresentam ainda mais gritantes: Levando-se em conta que um professor de 40h do normal superior, com mestrado, no início de carreira, ganha [o salário] bruto de R\$ 2.600,00; se ele ministrar 23 aulas por mês, ganha por hora-aula cerca de R\$113,00. Enquanto que um professor de outro segmento que trabalhe 24 tempos por semana, com a mesma titulação e salário, recebe por hora-aula cerca de R\$ 24,00.

Os números aproximados que apresentamos, mostram claramente que o excessivo contingente de professores lotados no curso normal superior gera uma situação de privilégio em relação aos professores dos demais segmentos, além de significar um desperdício de dinheiro público e dos recursos humanos que a escola dispõe. Trata-se de uma questão que precisa ser enfrentada com seriedade sob pena do curso não atender as expectativas e cair num descrédito ainda maior. (GURI/ISERJ/FAETEC-LEME/FAETEC, 2006, s.p)

Desse modo, uma primeira desmistificação produzida nos corredores do CNS/ISERJ foi a de que havia a necessidade de um alto quantitativo de professores no CNS/ISERJ. Um segundo aspecto, referendado pelo Diretor do ISERJ e pela Coordenação do CNS/ISERJ, esteve relacionado com o problema da “*desunião*” entre os professores concursados e os desviados de função, atrapalhando o bom andamento do curso e a resolução dos problemas do mesmo. Esse também foi desvelado. Ao contrário, do que poderia se pensar, essa *outra forma de olhar* o CNS/ISERJ, trazida pelos professores concursados contribuiu para que fossem vislumbrados outros horizontes e perspectivas para a realidade do curso, como: a reativação dos fóruns colegiados; a produção de outros cursos superiores (como o de Pedagogia, discutido nas seções seguintes), de oficinas, de cursos livres e de projetos de pesquisa, dentre outros. Um outro ponto a destacar é importante: os problemas do CNS/ISERJ não foram causados pela chegada de professores concursados em agosto de 2005, pois o curso existia desde 1998 e os documentos e relatórios, já mencionados nessa tese, de datas anteriores à posse, apontavam irregularidades CNS/ISERJ, que permaneceram sem resolução até a extinção do curso.

Ainda, uma outra ideia circulada no CNS/ISERJ me pareceu equivocada: o conceito de *relação dialógica* veiculado no CNS/ISERJ pelo grupo de professores desviados de função do CNS/ISERJ. Comumente, durante as reuniões e encontros com esses professores, essa

²⁵⁵ Conforme já explicado nessa tese, o LEME/FAETEC foi formado a partir das discussões iniciadas pelo Grupo de Pesquisa Relações Interculturais na Formação de Professores (GURI/ISERJ/FAETEC). Foi composto por professores-pesquisadores do ISERJ/FAETEC e de professores-colaboradores de outras instituições como: UERJ e UFF. O GURI/ISERJ/FAETEC foi formado, a partir de 2006, por um grupo de professores concursados para o Ensino superior da FAETEC com experiência em variadas áreas do conhecimento como Antropologia, Linguagem, Pedagogia, Educação Ambiental, Educação Física e História. A proposta de trabalho visou, através de uma orientação teórico-metodológico de cunho marxista, à problematização das relações entre as produções econômicas/sociais e a Educação. De fato, esse grupo se constituiu em um grupo de professores, que buscaram, através de lutas políticas e estudos, melhores condições de trabalho e de formação no Ensino Superior do ISERJ.

concepção era associada a outras como “consenso, unanimidade, convergência e centralidade de ideias e valores”. Ao contrário, o “dialogismo” só pode ser pensado e produzido a partir de “(...) todas as relações e todas as manifestações da vida humana, de uma maneira geral, em tudo que tem um sentido e um valor” (BAKHTIN, 1970, p.77). Isso porque, *dialogismo* engloba o encontro de duas ou mais vozes com suas realidades e experiências, de onde emergem múltiplos sentidos, que são incorporados e repensados por seus interlocutores. Assim sendo, uma relação dialógica engloba “dissenso, conflito, tensão e divergência” (BAKHTIN, 1993 c).

Foi, nesse sentido, de compreensão da realidade e das condições de trabalho no CNS/ISERJ que os professores concursados resolveram na época se responsabilizarem pela definição de horários e de disciplinas a serem ministradas no início de suas atividades em agosto de 2005. No restante desse ano, foi mantida a matriz curricular de 3 anos, entretanto, foram entrecruzadas as duas matrizes curriculares (de 3 e de 4 anos) e considerado o núcleo curricular comum presente nas mesmas, para a definição das disciplinas a serem desenvolvidas. Além disso, foi considerado como fundamental a conciliação entre a formação acadêmica, o campo de estudo e a pesquisa dos professores concursados em relação às disciplinas escolhidas.

Devido aos pronunciamentos realizados pelo CEE-RJ, a falta de informações e documentação por parte da FAETEC e do grupo de docentes que estavam atuando anteriormente no CNS/ISERJ, os professores concursados para o ensino superior optaram, a partir de 2006, pelo Regimento Interno do ISERJ de 2002; pelo reestabelecimento do Conselho Colegiado como fórum das discussões do CNS/ISERJ e pela matriz curricular de 4 anos, pois, até então, parecia que eram os únicos documentos reconhecidos. (conforme constava nos Pareceres CEE-RJ N° 258/1998; N° 544/2002; N° 200/2004; e N° 228/2005-Quadro 5- ANEXO 5).

Na tentativa de tentar uma aliança política entre todos os professores do CNS/ISERJ, a fim de buscar uma regularização das atividades do curso e do ensino superior do ISERJ, foi eleito o Colegiado do CNS/ISERJ formado por professores desviados de função para o CNS/ISERJ e por professores concursados para o ensino superior do ISERJ. Todavia, mais uma vez, ocorreu uma série de problemas e irregularidades, que pode ser assim resumida: i) inviabilização das decisões do *Conselho Colegiado* (constituído entre o período de 2005 a 2006), pois o que era decidido nesse fórum, em seguida era desfeito e não ratificado pela *Reunião Interdisciplinar*, composta, na sua maioria, de professores desviados de função para o ensino superior. Conforme a Deliberação CNS/ISERJ N° 14, de 18 de dezembro de 2002,

aprovada em reunião do Colegiado do CNS/ISERJ da mesma data, era obrigatória a participação de todos os professores do CNS/ISERJ nas *Reuniões Interdisciplinares*. Essas reuniões aconteciam às quartas-feiras, no horário de 13h às 17h. Além dela, era também obrigatória a participação docente nas reuniões de Núcleo e em atividades, conforme as necessidades e interesses dos docentes, como grupos de pesquisas, visitas, dentre outros. Assim, a *Reunião Interdisciplinar* ocorria uma vez por semana em horário e dia fixo, o que fazia com que esse grupo de professores tivesse a vida organizada, a fim de ter o horário disponível para essa atividade. Ao contrário do que ocorria com a maioria dos professores concursados para o ensino superior da FAETEC, lotados no ISERJ. Para uma grande parte dos professores concursados havia uma impossibilidade da participação, nessa reunião, devido a outras atividades desenvolvidas dentro e fora da instituição; A) a partir do momento que alguns professores concursados se disponibilizaram a participar da *Reunião Interdisciplinar*, as reuniões passaram a não ocorrer com tanta frequência, por falta de quórum, em uma ação deliberada dos professores desviados de função de *manterem as rédeas* de tudo o que era decidido. Apenas, quando o assunto era de interesse dos professores desviados de função para o CNS/ISERJ (como derrubar algumas decisões do Colegiado, que não interessava a esse grupo), é que a mesma acontecia com a participação máxima desse grupo; B) com isso, não ocorreu o funcionamento dos Núcleos para discussões de pesquisas e de outros temas de interesse acadêmico. O que ocorria, nesses espaços, era o mesmo processo descrito acima: questões sobre decisões do Colegiado, que não interessavam ao grupo de professores desviados de função para o CNS/ISERJ e formas de conter essas deliberações, dentre outras ações; C) como já relatado, passou a acontecer perseguições políticas, através de sindicâncias, inquéritos administrativos e judiciais a professores concursados para o ensino superior da FAETEC, lotados no ISERJ, que se opunham, de alguma forma, ao que estava estabelecido pela Coordenação do Curso e pela Direção Geral do ISERJ com a conivência dos professores desviados de função para o CNS/ISERJ.

Um exemplo da desorganização administrativo-pedagógica do CNS/ISERJ foi o que ocorreu no primeiro semestre de 2006. As aulas foram iniciadas pela Coordenação do CNS/ISERJ com um calendário que não emergiu como produção das discussões acumuladas pelos professores do CNS/ISERJ e à revelia do Conselho Colegiado. Desse modo, todos os professores concursados foram convocados por telegrama um dia antes do início marcado pela Direção para o início das aulas. Tal fato produziu uma série de distorções e um clima de intimidação para todos (professores, alunos e funcionários), principalmente para os professores concursados, que se encontravam em estágio probatório.

O Colegiado do CNS/ISERJ deliberou, então, que alguns de seus membros, juntamente com o Corpo Docente do CNS/ISERJ, ficassem com a incumbência da montagem da grade de horário do curso. A confecção desse horário durou cerca de um mês, pois apesar do CNS/ISERJ contar, no ano de 2005, com 76 professores no curso, sendo 51 professores desviados de função para o CNS/ISERJ e com 25 concursados, as disciplinas da grade curricular não eram cobertas integralmente, pois muitos professores desviados de função se negavam a disponibilizarem uma carga horária suficiente para o cumprimento da grade curricular em vigor (a de 4 anos).

O quadro de horários era mudado a todo o momento, sendo que as mudanças ocorriam à revelia dos professores concursados, que não eram consultados e encontravam-se em minoria. Assim, somente, em abril de 2006, o Colegiado conseguiu aprovar e encaminhar à Coordenação do CNS/ISERJ a organização do horário, que foi novamente modificado por ela. Nessa etapa de modificação de horários pela Coordenação, muitos professores desviados de função desrespeitaram a aprovação do Colegiado (do qual também faziam parte) do quadro de horários para primeiro semestre de 2006 e passaram a negociar, *a portas fechadas*, seus horários e/ou disciplinas com a Coordenação do CNS/ISERJ. Na mesma época, foi criada pela Coordenadora do CNS/ISERJ (que conforme já relatado era contratada pela FAETEC) uma terceira grade curricular, que retirou e incluiu disciplinas das grades curriculares de 3 e de 4 anos, realizando, assim, uma bricolagem das duas grades do CNS/ISERJ. Essa medida foi tomada sem passar por qualquer instância deliberativa do corpo docente.

Enquanto isso, a Direção Geral do ISERJ da época (Professor Ubiratan Castro Viana), junto com a Coordenação Geral e do CNS/ISERJ continuava a desestabilizar os professores concursados, fornecendo aos alunos informações desencontradas e contraditórias, o que levou a uma série de problemas, equívocos e ameaças aos professores, alunos e funcionários que criticavam a administração dessa Direção, seus Assessores e Coordenadores (todos nomeados pelo Diretor Geral do ISERJ).

É interessante notar que, no discurso dos professores desviados de função para o CNS/ISERJ, havia uma recusa e críticas às práticas coercitivas dessa Direção. Entretanto, o que ocorria no dia-a-dia era a formação de pequenas alianças com essa Direção e/ou com a Presidência da FAETEC, ratificando as estratégias adotadas por essas chefias. Todas as vezes que esses professores precisavam de algum privilégio ou tinham interesse em algum jogo de poder, que os mantivessem na mesma condição (a do desvio de função) uma nova aliança política era estabelecida. Parafraseando FERNANDES (1991, p. 46), o que prevalecia, então, eram tradições culturais arcaicas, que, de algum modo, asseguravam a hegemonia ideológica e

política das classes dominantes, mediante um jogo perpétuo de falsas aparências, em que prevalecia a democracia e a igualdade de direitos, mas que eram sabotadas sistematicamente.

Além disso, no período entre 2004 a 2007, ocorreu uma indefinição por parte da FAETEC e da Direção Geral do ISERJ quanto à definição do Regimento Interno do ISERJ em vigor e, conseqüentemente, da sua organização administrativa e pedagógica. Isso porque existia um Regimento Interno que tinha sido encaminhado pela Comissão Gestora do ISERJ, em 2001, construído por um Grupo de Trabalho, constituído por representantes dos docentes e dos funcionários de todos os segmentos do ISERJ, junto com a comunidade da instituição, discutido, aprovado em Assembleia e encaminhado à FAETEC e ratificado pela Fundação, em 04 de abril e 2002 (PROCESSO N° E-26/72334/2 apud OFÍCIO N° 247/02²⁵⁶), mas que não teve seus trâmites legais concluídos: foi encaminhado ao CEE-RJ e a pedido da Presidência da FAETEC não foi legitimado, mas também não foi recusado. Em outras palavras, ficou *de pé de mesa* no Conselho.

É importante destacar que o Regimento Interno de 2002 nunca foi cumprido nem mesmo pelos professores que participaram da sua elaboração. No lugar do que era previsto por esse Regimento (a formação de um Conselho Superior) os professores desviados de função do CNS/ISERJ formaram o Conselho Colegiado.

O Conselho Superior previsto no Regimento Interno de 2002 era composto pela Direção Geral, na Presidência; dois representantes docentes de cada segmento (Creche, Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior); dois representantes dos órgãos de apoio acadêmico; três representantes do corpo discente (C.A e Grêmio); e por um representante de pais e responsáveis, eleitos por voto direto e pelos seus pares em um mandato de dois anos. Já o Conselho Colegiado seguia a estrutura do ensino superior nos moldes do *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ*: formado, conforme descrito no capítulo anterior, pelos Chefes de Núcleos e Coordenadores (ANEXOS 8 e 9), junto com dois representantes discentes e um funcionário. Esse Colegiado não estava previsto no Regimento de 2002, que previa a Direção Geral do ISERJ em forma colegiada, pelo Conselho Superior e não como vinha ocorrendo somente com a Direção Geral administrando todo o ISERJ.

Concomitantemente, foi produzido outro Regimento no Gabinete da Presidência da FAETEC, durante o ano de 2004, que fazia parte do Projeto de Unificação dos ISEs e que, por isso, deveria, por ordem da FAETEC, ser cumprido por todos. Apesar disso, esse Regimento foi não reconhecido como legítimo pela comunidade do ISERJ. Além disso, o Regimento

²⁵⁶ Nesse ofício a Comissão Gestora do ISERJ encaminha o Regimento de 2002 à Câmara de Ensino Superior do CEE-RJ, em 01 de julho de 2002, através do Processo N E-03/100635/02, de 01 de julho de 2002.

estava em processo de reconhecimento no CEE-RJ. O Regimento de 2004 previa a formação de um Conselho Diretor (Direção da instituição de forma colegiada) e de um Conselho Acadêmico (Coordenação do Ensino Superior de forma colegiada). O Conselho Diretor era composto pela Direção Geral na Presidência; os Coordenadores de cada segmento de ensino; um professor de cada segmento; um pai ou mãe de alunos da Educação Básica, sendo que o aluno deveria ter no mínimo 12 incompletos; dois alunos da Educação Básica, a partir de 12 anos; dois alunos do ensino superior e dois funcionários. Os representantes de cada segmento seriam indicados por *consulta aos seus pares* (termos do documento), com mandato de dois anos. O mandato do Diretor e dos Coordenadores coincidia com a investidura da função. Os representantes da comunidade (pais) seriam escolhidos em Assembleias convocadas pela Associação de Pais do ISERJ (APIERJ). Os representantes do corpo discente da Educação Básica e do ensino superior seriam escolhidos em assembleias para esse fim, respectivamente, por membros do C.A e do Grêmio Estudantil.

Quanto ao Conselho Acadêmico, o mesmo seria composto pela Direção Geral na Presidência; o Coordenador Geral da instituição; o Coordenador de curso; o Coordenador de Extensão e de Pesquisa; o Coordenador de Estágio; oito representantes do corpo docente e um representante do corpo discente. A Direção Geral e os Coordenadores eram membros natos e os representantes de professores e alunos eram escolhidos em eleição direta, da qual participavam alunos, funcionários e professores do ensino superior do ISERJ. O mandato desses representantes era de dois anos e o da Direção Geral e dos Coordenadores, de acordo com a investidura da função.

Em meio a esse contexto, o Diretor em exercício no ISERJ (professor Ubiratan de Castro) reelaborou, em 2006, em seu gabinete, o Regimento Interno de 2004, o qual registrou em Cartório do 3º Ofício, em 08 de agosto de 2006 (conforme informou no OFÍCIO Nº 48, de 05 de fevereiro de 2007, enviado da Direção Geral do ISERJ para a DESUP/FAETEC), distribui-o, em seguida, para a comunidade acadêmica e escolar do ISERJ. Esse Regimento era uma cópia do seguido pela FAETEC em 2004, com pequenas alterações de alguns termos por seus sinônimos. Esse Regimento também não foi cumprido, levando a uma indefinição quanto ao Regimento Interno que deveria vigorar, pois existiam três: o de 2002, o de 2004 e o de 2006.

Não é o meu objetivo nessa pesquisa analisar as diferenças, vantagens, desvantagens e limitações de cada regimento. Tal análise requer uma outra pesquisa. No momento, cabe-me analisar as lacunas e arbitrariedades realizadas por parte da Direção e das Coordenações do ISERJ, composta por cedidos da SEEDUC-RJ e de contratados, que ora assumiam o

regimento 2004, ora se negavam a cumpri-lo.

Junto a isso, a Direção do professor Ubiratan de Castro foi demarcada por uma gestão autoritária e arbitrária, permeada de sindicâncias, processos, inquéritos administrativos e judiciais de toda ordem para qualquer docente, discente ou funcionário que colocasse em questão alguma de suas práticas e de seus assessores. Além da não publicização nas cotações, verbas aprovadas e/ou liberadas pela FAPERJ. Essas práticas da Direção Geral eram facilitadas pela indefinição do Regimento Interno do ISERJ e pela falta de um Estatuto da FAETEC. Apesar do Decreto Nº 24415/1998 (Quadro 4- ANEXO 4) tratar o Estatuto da Fundação, esse Decreto já não vigorava mais na prática, dadas as mudanças realizadas ao longo dos anos na FAETEC e suas Unidades. Somente em 2010, pelo Decreto Nº 42.327 (Quadro 4- ANEXO 4) que foi consolidado o Estatuto da FAETEC.

Um poderoso instrumento de coerção usado, na época, pela Direção Geral do ISERJ e pela Coordenação do CNS/ISERJ, com o aval da FAETEC, foi o *Caderno de Ocorrência do Curso Normal Superior 2005/2006*. Conforme analisa BAKHTIN (1999), objetos materiais do mundo recebem função no conjunto da vida social, advindos de um grupo organizado no decorrer de suas relações sociais, e passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. Foi o caso do caderno de capa dura, de cor preta, pautado, que ao receber uma etiqueta em sua capa como o título *Caderno de Ocorrência do Curso Normal Superior 2005/2006*, sendo de posse e uso da Coordenação do CNS/ISERJ e da Direção Geral do ISERJ, passou a ser muito mais que um caderno, ainda mais assinado pelas chefias da instituição. Incorporou um valor maior ainda: ele passou a ser um *signo* (BAKHTIN, 1999).

Assim, o suporte material de escrita (o caderno) como *signo*, além da sua dupla materialidade (físico-material e sócio-histórico), ainda recebeu *pontos de vista*, cada vez que algo era registrado. A realidade foi representada pelo registro escrito a partir de um lugar valorativo, revelando-a como “verdadeira” ou “falsa”, “boa” ou “má”, “positiva” ou “negativa”. Assim, como “todo signo é ideológico” (BAKHTIN, 1999, p.46), o mesmo ocorreu com o objeto material que ao se tornar *Caderno de Ocorrência do Curso Normal Superior 2005/2006* passou a ter um domínio do ideológico. Como lembra Bakhtin, em sua obra *Freudismo*, a neutralidade dos discursos e das ideias inexistem, como já afirmava: “Uma ideia é forte, verdadeira e significativa se sabe tocar aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social, se consegue clarear a posição fundamental deste ou daquele grupo na luta de classes (...).” (BAKHTIN, 1976, p.44)

Outro aspecto deve ser destacado ainda: o suporte material (o caderno) recebeu uma locução de adjetivação (de ocorrências). Se nos reportarmos ao contexto em que são

necessários registros escritos dessa natureza, podemos encontrar os seguintes: ocorrências de crimes, injúrias, calúnias, difamações, atentados, violência, danos e outros. Em outras palavras, a adjetivação dada ao objeto, tornou-o em um *Caderno de Ocorrência*, por isso similar a um objeto de um outro contexto: o de polícia, o de vigilância, o de repressão ou de “Estado-força” (GRAMSCI, v.1, 1999/1932-1933). Esse instrumento coercitivo passou a ser, assim, de suma relevância para a manutenção de uma administração autoritária e arbitrária, baseada na submissão à ordem.

Desse modo, o “conteúdo temático” (BAKHTIN 1992) do *Caderno de Ocorrência do Curso Normal Superior 2005/2006* versava sobre os seguintes assuntos: reclamações de alunos de toda ordem (como: merenda escolar; banheiros; relação com funcionários, com professores; atrasos e faltas dos mesmos; uso de palavras indevidas ditas em sala ou dentro da instituição); reclamações de professores quanto a problemas de relacionamento com colegas de trabalho, com funcionários e com alunos, com poucas críticas à Coordenação do Curso e à Direção Geral; falta de condições de trabalho; registro de faltas (realizado pela Coordenação ou funcionários ligados a ela), atrasos e saídas de professores e funcionários, sem aviso prévio; desacordos entre professores, funcionários e alunos, dentre outros. A meu ver, essa falta de críticas à Direção Geral e à Coordenação e as reclamações exacerbadas de tudo o que acontecia no dia-a-dia do CNS/ISERJ revelou um “não-dito” (BAKHTIN, 1976) relevante com relação aos locutores. Era como que as enunciações contidas no *Caderno de Ocorrência do Curso Normal Superior 2005/2006* e seus interlocutores dissessem: não vou reclamar das chefias, pois a elas pertence esse instrumento e é de uso delas os discursos nele contidos. Por outro lado, posso criticar, reclamar sobre tudo e sobre todos, pois, de alguma forma, ligo-me ao poder e ao que ele espera que seja feito por mim. Quem sabe posso ter algum favorecimento ou ser resolvido o **meu** problema? Desse modo, houve um apagamento das irregularidades e dos problemas do CNS/ISERJ como de ordem política e econômica, passando a ser um problema de individualidades, relacionamentos, de cunho subjetivo.

Um outro ponto a destacar foi o uso do vocábulo *desacato* em vários registros de ocorrência. A utilização exhaustiva desse vocábulo não foi uma mera coincidência. Estava ligada ao *intuito discursivo* dos locutores (BAKHTIN, 1992). Essa escolha pela *estrutura composicional* (Ibid.), baseada nos recursos linguísticos (lexicais e gramaticais), associados à força e à coerção; e o *estilo* (Ibidem), baseado em reclamações e na repetição do termo *desacato*, estiveram ligados à especificidade da esfera discursiva, das necessidades do tema ou, ainda, à situação de comunicação entre os participantes: a denúncia.

Foi assim que uma professora, na época, desviada de função para o ensino superior do ISERJ/FAETEC, de acordo com o Parecer CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5/ ANEXO 5) e atual professora adjunta da FAGED/UFRJ, ao ser questionada por um professor concursado para o ensino superior da FAETEC quanto à sua situação funcional no CNS/ISERJ e sobre o seu cargo como Coordenação de Pesquisa e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do CNS/ISERJ, nomeada pelo Diretor Geral (Professor Ubiratan Castro Viana), a despeito da eleição e da recém formação do Colegiado pelos professores do CNS/ISERJ (concursados e desviados de função), sentiu-se ameaçada e resolveu se utilizar das mesmas estratégias de coerção da Direção Geral. Registrou, no dia 22 de março de 2006, no *Caderno de Ocorrência do Curso Normal Superior*, a conversa com o professor, descrevendo, em detalhes, o diálogo e, em seguida, terminou o texto, assinando como professora do CNS/ISERJ, da seguinte forma:

Respondi que ocupava o cargo por solicitação do Diretor Geral Ubiratan Castro Viana, pois venho desenvolvendo essa função desde agosto/2002 (Esclareço que entre agosto de 2002 e dezembro de 2004 fui eleita e reeleita para o cargo, e em fevereiro/2005 e fevereiro/2006 continuei a pedido da Direção Geral do ISERJ). (...) Gostaria de esclarecer que apenas cumpro a função para a qual fui solicitada e por isso não posso admitir nenhuma agressão ou tratamento inadequado por parte de qualquer funcionário e/ou aluno da instituição a qual pertence (Caderno de Ocorrências do Curso Normal Superior 2005/2006, fl. 76. Em 22/03/06).

Começou, então, a ocorrer, no CNS/ISERJ, a partir dos anos de 2005 e 2006, um agravamento dos confrontos políticos dirigidos contra os professores concursados para o ensino superior da FAETEC (lotados no ISERJ), que contestavam a situação em que se encontrava o CNS/ISERJ, principalmente aos integrantes do LEME/FAETEC, que buscavam uma *outra* hegemonia para o ensino superior e para a instituição. A produção dessa *outra* hegemonia é analisada na seção posterior.

Foram abertos uma série de processos de sindicância, nesse período (conforme já descrito, no início dessa seção), dentre eles, o Processo de sindicância E-26/32228/2006 (também, já citado anteriormente), encaminhado pela Direção do Professor Ubiratan Castro Viana e originado no Gabinete da Presidência da FAETEC. Fez parte desse processo, o registro realizado por uma ex-professora do CNS/ISERJ, na condição de docente desviada de função para o ensino superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5), atual professora do PPGE/FE/UFRJ no *Caderno de Ocorrências do Curso Normal* em 22/03/06 (Fl 17, do Processo de Sindicância E-26/32228/2006), com a permissão da referida professora. Esse processo se transformou em um Inquérito Administrativo que resultou na repreensão escrita em folha funcional do professor concursado, pertencente ao LEME/FAETEC, contando como avaliação para o estágio probatório do mesmo.

Além desse *Caderno de Ocorrência* e dos processos de sindicância, essa Direção, junto com os seus Assessores e Coordenadores (todos nomeados pelo Diretor) se utilizaram de variadas formas coercitivas e intimidatórias, com o aval dos professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, principalmente aos integrantes do LEME/FAETEC que insistiam em buscar algo *novo* para o ensino superior da instituição e que, por isso, não concordavam com as práticas instauradas na instituição, baseadas no interesse privatista, na vantagem pessoal e no não-trabalho. Dentre as estratégias de coerção instauradas, cito as seguintes: não permissão de acesso livre à sala concedida aos professores concursados (que logo após à formação do Colegiado não foi mais concedida) e à sala geral de professores, pois as chaves ficavam em poder da Coordenação do CNS/ISERJ e era exigido um registro escrito sobre a finalidade do uso da sala; registros de atrasos e lançamento de faltas no ponto de professores, com a presença dos mesmos na instituição; telegramas com convocações para reuniões e incumbências de disciplinas, no meio do período, e com menos de 24 horas de antecedência (ANEXO 29); fiscalização em diários de classe; entradas súbitas desses indivíduos durante as aulas, para verificação da presença dos professores e do conteúdo de suas aulas, a fim de conferir com as ementas das disciplinas (nas palavras dos mesmos), mas que tinham como real objetivo averiguar o cunho ideológico das aulas; constrangimento quanto aos vestuários usados pelos docentes; restrição e proibição ao acesso dos docentes e alunos à coordenação do CNS/ISERJ; presença de seguranças tercerizados em todas as vias de acesso às salas de chefias e de Direção. Considero, então, todo esse contexto de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) presentes no processo de *implementação* do CNS/ISERJ condizente com o padrão atual de acumulação do capital e da condição dependente brasileira, como

(...) a existência de grupos privilegiados internos em condições de “manter o controle da situação” e, portanto, de ampliar constantemente seus privilégios econômicos, socioculturais e políticos, através de padrões dependentes de desenvolvimento. A evolução do capitalismo não conduz, nessas condições, da dependência à autonomização, mas ao crescente aperfeiçoamento das técnicas de desenvolvimento por associação dependente, de controle autoritário ou totalitário do poder e exploração cruel da massa de trabalhadores e de despossuídos [grifo meu]. (FERNANDES, 1975 a, p.76)

Ante aos problemas apresentados e por mim vivenciados durante o período de observação da pesquisa, algumas questões emergiram e prevaleceram em busca de uma “contrapalavra” e/ou de um “acabamento”, ainda que provisório (BAKHTIN, 1992; 1999): dadas as irregularidades e disputas político-econômicas no CNS/ISERJ, o que fez com que, anualmente, entrasse, em média de 80 a 100 alunos no CN/ISERJ e ainda se formassem cerca de 20 a 40 alunos por ano, sendo que cerca de 2/3 desses formandos eram chamados

remanescentes, ou seja, eram discentes que por algum motivo não se formaram no tempo devido ou que reingressavam no curso, a fim de realizarem outras *ênfases*, sem nenhum processo seletivo, ficando no CNS/ISERJ mais do que o previsto pelo *Projeto Nilda Teves* (RIO de JANEIRO, 1999), referendado pelo *Projeto de Implementação do CNS/ISERJ* (RIO de JANEIRO, 1999), ou seja 10 períodos? Quais os motivos que impulsionavam os alunos a investirem em um curso superior nas condições até então apresentadas? A existência dessa instituição e do seu curso superior em um bairro vizinho, em que se encontra uma universidade pública, vinculada a uma mesma secretaria (Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, também vinculada à SECT, do Governo do Estado do Rio de Janeiro, situada no Maracanã-RJ, por isso muito próxima ao ISERJ, situado na Tijuca-RJ. A distância geográfica entre as duas instituições é de 1Km), com cursos reconhecidos e referendados, no meio educacional, não causavam nenhum impacto a esses alunos? Na busca pelo entendimento dessas questões, realizo no item seguinte uma análise dos embates políticos e ideológicos vivenciados pelos alunos do CNS/ISERJ, da implementação do curso até a sua extinção, com a sua adequação em Pedagogia, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N°5/2005 e Resolução CNE/CP N°1/2006).

3.1.1. O contexto do CNS/ISERJ: os alunos e seus embates políticos e ideológicos

Ao buscar os dados sobre os alunos CNS/ISERJ, tanto na Secretaria do CNS/ISERJ, como na DESUP/FAETEC/SECT-RJ, encontrei inúmeras dificuldades para o acesso às informações necessárias à pesquisa como: o quantitativo de alunos matriculados no CNS/ISERJ, gênero e perfil sócio-econômico. No sítio virtual da DESUP/FAETEC/SECT-RJ²⁵⁷ existem dados sobre os alunos de outros ISEs/FAETEC, mas quanto ao CNS/ISERJ, esse dados não são informados. Por isso, a coleta de dados sobre os alunos do CNS/ISERJ só foi possível através de conversas informais com professores, alunos e funcionários da Secretaria do curso e em seguida, anotadas, em um outro momento, em Diários de Campo. Um outro momento em que obtive algumas informações foi no período em que fiz parte do Conselho Acadêmico do Ensino Superior do ISERJ (de março a junho de 2007).

Uma fonte valiosa para a compreensão dos alunos do CNS/ISERJ e de suas “consciências e valorações” (BAKHTIN, 1976; 1992) foi a visita e consulta à comunidade

²⁵⁷ Cf. RIO DE JANEIRO. SECT/FAETEC/DESUP. **Estatística de Alunos**. Disponível em <http://www.faecet.rj.gov.br/desup/index.php/estatica-de-alunos-ises-e-ists-mainmenu-47>. Atualizado em 22 de outubro de 2010. Acesso em 20 de maio de 2011.

virtual que se intitulava *Alunos do CNS*²⁵⁸. Essa comunidade contava, em meados de 2007, com 238 membros e 3 moderadores, entre alunos e ex-alunos do curso. No último acesso realizado para a escrita dessa tese, a essa comunidade contava com 258 membros²⁵⁹. A criação da comunidade é datada de 21 de novembro de 2004, dois anos após a conclusão da primeira turma CNS/ISERJ. A comunidade, em junho de 2011, possuía 71 fóruns permanentes de discussão, que versavam sobre diferentes assuntos (festas e eventos sociais; eleições para diretor, Centro Acadêmico e manifestações de alunos; temas relacionados à área educacional, o reconhecimento legal do curso, problemas com a expedição de diplomas e consequente certificação). Dentre eles, eram 45 fóruns de discussão relacionados às questões de funcionamento do curso, do não reconhecimento do mesmo e problemas com a expedição de diplomas.

A comunidade virtual pesquisada é por mim compreendida como um “(...) hipertexto [eletrônico], (...) uma forma híbrida, dinâmica e flexível de linguagem que dialoga com outras interfaces semióticas, adiciona e condiciona à sua superfície formas outras de textualidade.” (XAVIER, 2004, p.171), daí a relevância do uso desse artefato (hipertexto eletrônico) na pesquisa. Conforme PEREIRA et al (2003)²⁶⁰, no “hipertexto eletrônico” ocorre a formação de um grande texto, com o movimento de navegação pelos *links*²⁶¹ que produz “uma cadeia ininterrupta na comunicação verbal”(BAKHTIN, 1999, p.103). O hipertexto eletrônico se caracteriza, pois, como um processo de leitura/escrita multilinearizado, multisequencial e indeterminado, realizado em um novo espaço: o virtual.

MARCUSCHI (1999, p.3) indica as seguintes características do hipertexto no meio eletrônico: **não-linearidade** (flexibilidade que permite/sugere diferentes ligações e fios de navegação); **volatilidade** (o hipertexto não tem estabilidade, o leitor/escritor passa de um tópico para o outro, sem ter necessariamente conexões pré-estabelecidas entre eles);

²⁵⁸ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007.

²⁵⁹ Cf. Ibid.

²⁶⁰ Cf. PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio; TONÁCIO, Glória de Melo; PAIVA, Lauriana Gonçalves de; FERNANDES, Olívia Paiva. **O hipertexto como um espaço de construção dialógica**. Anais XIV Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 22 a 25 de julho de 2003. Esse texto diz respeito à terceira fase de um projeto de pesquisa intitulado *A construção/produção da leitura/escrita na internet e na escola: uma abordagem sócio-cultural (continuidade e desdobramentos)*, desenvolvido, desde agosto de 2001, pelo grupo de pesquisa LIC (Linguagem, Interação e Conhecimento), vinculado ao NUPEL (Núcleo de Pesquisa e Ensino em Linguagem) da Faculdade de Educação da UFJF, coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Teresa de Assunção Freitas e financiado pelo CNPq e FAPEMIG, do qual fiz parte durante o meu Mestrado em Educação na FAGED/UFJF (2001 a 2003). Nessa parte da pesquisa, direcionamos o olhar para os sites construídos por adolescentes, focalizando a leitura/escrita enquanto práticas sócio-culturais oportunizadas pela internet e aquela desenvolvida na escola. O projeto de pesquisa que produziu esse texto, do qual também sou autora, consistiu na observação virtual de sites produzidos por e para adolescentes.

²⁶¹ Cf JOHNSON (2001) apud PEREIRA et al (2003), o link se refere a *elos de associação*.

topografia (o hipertexto não é hierárquico, nem tópico, sua escrita e leitura não tem limites definidos para se desenvolver); **fragmentariedade** (a constante ligação de breves fragmentos sem um centro regulador imanente, impede o autor e o leitor de controlar o tópico); **acessabilidade ilimitada** (o hipertexto acessa todo tipo de fonte, sejam elas dicionários, enciclopédias, museus, obras científicas, literárias, arquitetônicas, dentre outras, de forma ilimitada); **multisemiose** (caracteriza-se pela possibilidade de interconectar simultaneamente a linguagem verbal e não-verbal, de forma integrativa); **interatividade** (refere-se à interconexão interativa de um leitor-navegador com múltiplos autores); **interatividade** (diz respeito à natureza intrinsecamente intertextual marcada pela recursividade de textos).

Por isso, é importante destacar que na transcrição das conversas estabelecidas na comunidade virtual²⁶² investigada foram mantidos o “estilo” e a “estrutura composicional” de escrita própria desse gênero virtual, como: as abreviaturas; recursos gráficos no lugar de palavras; gírias; onomatopeias; escrita em caixa alta, significando a ênfase na entonação do que está sendo exposto; a presença de uma chamada *escrita fonética*, através da qual se escreve como se fala, priorizando os fonemas das palavras e não a ortografia das mesmas (a palavra quero, por exemplo, é grafada com [k], e torna-se “kero”, e a palavra “não” dá lugar a “naum”); ortografia e concordâncias equivocadas, dentre outras. Conforme PEREIRA et al (2003) esses recursos foram criados diante da necessidade de estabelecer a comunicação rapidamente, junto com a necessidade de teclar a escrita. Ocorreu, então, um “hibridismo” entre os gêneros primários e secundários. Segundo MARCUSCHI (2006, p. 29), “a hibridização é a confluência de dois gêneros e este é o fato mais corriqueiro do dia-a-dia em que passamos de um gênero a outro ou até mesmo inserimos um no outro seja na fala ou na escrita”. Concordo com o autor, ao afirmar que o hibridismo não passa de uma transformação dos gêneros, que obedecem as relações e mudanças sociais.

É importante destacar que, dentro do espaço de discussão virtual pesquisado, encontravam-se, ainda, outras comunidades relacionadas, que podiam ser acessadas²⁶³. Para essa pesquisa, identifiquei outras comunidades criadas pelos membros desta mesma comunidade, como relacionadas. São elas: *Pedagogia? Não! Normal Superior!* (501 membros) e *Normal Superior* (165 membros). Ao navegar por elas, deparei-me com outras comunidades também associadas e pareceu-me produzidas e frequentadas pelos mesmos

²⁶² Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁶³ Essas comunidades são associadas a temas de interesses dos membros da comunidade estudada. Nelas, encontrei assuntos gerais relacionados à área pedagógica, como educação, educação especial, Ensino Fundamental, educação de jovens e adultos.

estudantes, além de seus visitantes: *Normal Superior / Pedagogia -FAETEC* (62 membros) e *Anormal Superior* (58 membros). Além desse suporte virtual, utilizei-me dos dados colhidos em relatos escritos dos alunos em diversos suportes materiais (sítios e/ou comunidades virtuais, produção textual escrita em papel de forma espontânea; em jornais dos alunos de circulação interna) durante o período de observações da pesquisa (2005 a 2009).

Durante o período de observação da pesquisa, constatei que a idade dos alunos do CNS/ISERJ variava de 20 a 60 anos, sendo que a maior parte deles tinha de 40 a 50 anos. Esses discentes eram oriundos, em sua maioria, de bairros da periferia do Rio de Janeiro ou da Baixada Fluminense. Trabalhadores, que exerciam ofícios ou funções como: operários; comerciários; artesãos; operadores de telemarketing; caixas de supermercados, merendeiras da Rede de Educação Pública (Estadual ou Municipal); militares subalternos (soldados, cabos e sargentos) em busca de promoção ao oficialato, através de um curso superior; aposentados; empregadas domésticas, faxineiras, babás e diaristas; donas-de-casa, dentre outros. Em sua maioria, mulheres (na proporção de vinte, para um homem), possuíam renda familiar, que variava de meio/um a cinco salários mínimos.

Devido à cumplicidade dos diferentes mecanismos sociais (mídia, pesquisas, dentre outros), com o reconhecimento simbólico do nome do antigo *Instituto de Educação*, relacionado à antiga *Escola Normal da Corte* por várias esferas sociais, esses alunos tendiam a se apegar no valor nominal e subjetivo da formação empreendida naquela instituição, a fim de garantir alguma oportunidade objetiva, ainda que vivenciassem a precariedade do curso. Assim, foi possível afirmar que a maioria dos estudantes fez a opção pelo CNS/ISERJ como uma alternativa mais fácil para o acesso ao nível superior. Desse modo, a escolha dos discentes pelo CNS/ISERJ foi pragmática: a busca da melhora das condições de vida por intermédio do ensino superior que se podia ter.

Ocorreu, para esses alunos, um desenvolvimento do senso prático relativo ao que era possível alcançar, bem como ao que era inacessível. Tal suposição foi reafirmada pelos resultados do último processo de seleção do vestibular para o CNS/ISERJ, realizado em 2007. Durante o processo de reclassificação, o último candidato, ao entrar para o curso, obteve quatro notas 0 (zero), no vestibular, nas diferentes áreas avaliadas (Português, Matemática, História, dentre outros) ocupando, então, os mesmos bancos escolares que intelectuais, como Cecília Meireles.

Desse modo, o discurso ufanista sobre o CNS/ISERJ tinha privilégio nessas comunidades virtuais. Tanto que o perfil dos participantes descrito na comunidade virtual destinada aos discentes do CNS/ISERJ era o seguinte: “criado para reunir alunos do Curso

Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, espaço de tradição e compromisso histórico da Educação Brasileira²⁶⁴. Em seguida, vinha uma reflexão de uma ex-aluna, já formada: “Não desistimos. Insistimos. Caminhando, começamos...”²⁶⁵ Apesar das condições concretas precárias e desfavoráveis do CNS/ISERJ, além dos problemas quanto à certificação do curso, muitos dos alunos pareciam esperar por uma solução mágica. As irregularidades e conflitos eram apagadas por muitos desses alunos, em prol do ideário da *excelência da instituição*.

Na comunidade virtual investigada²⁶⁶, uma ex-aluna ao assinar seu nome, em colocar ao final- *Turma Fênix*. Era uma das tradições do curso, as turmas concluintes escolherem um nome ou título que as representasse na época da formatura. Foi assim que a turma formada em abril de 2007 recebeu o nome de *Heróis da Resistência* e a última turma concluinte da qual tive acesso durante a pesquisa, formada em 2009, automeou-se *Unidos pela Educação*.

Também, SANTOS (2004), docente do ISERJ, relata o seguinte: “(...) como o seu nome, a instituição mudou muitas vezes, ao sabor das políticas imperiais e republicanas, de cada mudança, ressurgindo das próprias cinzas, tal qual Fênix (s.p)”. Conforme, uma das alunas do CNS/ISERJ afirmou, em uma das minhas observações, em outubro de 2005, quando indagada sobre a situação de irregularidade e instabilidade do CNS/ISERJ, ela respondeu o seguinte: “espero que algo aconteça... não é possível acabar um curso desses... eu não estou fazendo o curso superior em uma instituição de ensino qualquer, estou no famoso Instituto de Educação...”

É importante ressaltar que o resgate da figura mitológica da *Fênix* como símbolo da instituição e nome de uma turma concluinte no CNS/ISERJ não é ao acaso. Conforme a mitologia grega, Fênix é um pássaro, que quando morre entra em auto-combustão e passado algum tempo renasce das próprias cinzas. Outra característica da Fênix é a capacidade de transportar em vôo cargas muito pesadas, havendo lendas nas quais chega a carregar elefantes. A vida longa da Fênix e o seu dramático renascimento das próprias cinzas transformaram-na em símbolo da imortalidade e do renascimento espiritual. Mais uma vez, recorro à Marx na célebre frase, exaustivamente repetida nessa tese: “(...) todos os fatos e personagens de grande importância na história do mundo ocorrem, por assim dizer, duas vezes (...) a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa” (MARX, 2000/1851-1852, p. 15). Desse modo, esse

²⁶⁴ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁶⁵ Cf. Ibid.

²⁶⁶ Cf. Op. Cit.

ideário de ressurgimento dos tempos áureos, da excelência, só pode ser visto como uma forma de distorção da realidade, a fim de manter a conservação do que está posto. Revelou-se, assim, a esperança de transformações míticas, quase messiânicas, em um grupo de alunos do CNS/ISERJ, das condições do curso e de sua instituição. Como explica SANTOS (2004):

O ISERJ é uma instituição imaginária, quase mítica, onde diferentes indivíduos- pais, alunos, professores e funcionários- operam, diferenciadamente, para manter [o ideário] de uma qualidade educacional existente nos áureos tempos da instituição, que sequer foi vivido pela grande maioria. (...) o alunado chega em busca de um tempo áureo que já não existe mais (s.p.).

GRAMSCI (v.3, 2007), ao estudar como a ideologia e política se fundem na construção do “mito”, explica que

(...) o processo de formação de uma determinada vontade coletiva, para um determinado fim político, é representado não através de (...) classificações pedantes de princípios e critérios de um método de ação, mas como qualidades, traços característicos, deveres, necessidades de uma pessoa concreta, o que põe em movimento a fantasia artística de quem se quer convencer e dá uma forma mais concreta às paixões políticas. (GRAMSCI, 2007, v.3, p.13)

Assim, os nomes dados às turmas concluintes, as formaturas realizadas, seus convites e suas mensagens possuem um conteúdo ideológico relevante na construção do *Mito da Excelência do Instituto*. Um exemplo disso é o convite de formatura da turma concluinte de 2007. O convite foi todo elaborado em tons de dourado, lembrando os *fiões de ouro dos anos dourados* da instituição (ANEXO 30), como descreve uma professora na pesquisa de SANTOS (2006) o CNS/ISERJ. As folhas do convite estão embrenhadas de imagens de crianças estudando, lembrando o *sacerdócio* da profissão, de imagens antigas de escolas e um acabamento em forma de papéis antigos, relembrando a *tradição* da formação. Ao abrir o convite, encontrei escrito em letras douradas: Normal Superior. Em seguida, está prescrita a seguinte *Mensagem inicial*:

Quando ingressamos neste curso, não passávamos de desconhecidos, arredios, receosos... Um grupo de ideias, idades e origens diferentes. Com o tempo, fomos nos descobrindo e aprendendo o quanto foi bom nos tornarmos colegas e amigos. Passamos por dificuldades, inseguranças, erros e acertos. Hoje somos companheiros nesta fantástica aventura em busca do conhecimento. Saímos vitoriosos! Estamos nos formando... (...) Estamos prestes a receber o título de PROFESSORES! É a nossa vitória! É a nossa formatura! (Mensagem inicial dos formandos do CNS/ISERJ no convite de formatura da turma concluinte de 2007)

Assim, tanto com relação ao título dado às turmas e os ritos de formatura, quanto ao ideário de formação de professores veiculado na instituição, percebi que seguem a mesma modelação, proporcionadas pela hegemonia dominante: de heroísmo, de resistência à transformação, de união pelo bem supremo: a educação.

Foi, nesse sentido, que um aluno do segundo período do CNS/ISERJ, no ano de 2007, do turno da noite, fez a seguinte declaração na mesma comunidade virtual²⁶⁷, com letras em caixa alta, o que significa, no meio virtual, uma entonação de voz alta ou grito:

Minha admiração e respeito a todos que se formaram, pois sei a luta que é permanecer no CNS-ISERJ, todos que passarem por este curso entrarão na história da educação brasileira como um período de grandes revoluções!!! Beijós!!!²⁶⁸

É importante destacar que no CNS/ISERJ o turno da noite sofria condições mais adversas do que em outros horários: a biblioteca e muitos órgãos do ISERJ não funcionavam integralmente; apesar do horário das aulas ser das 18 horas e 20 minutos às 22 horas e 40 minutos, efetivamente, as aulas aconteciam no período das 19 horas às 22 horas, pois os alunos trabalhavam durante todo o dia e, por isso, só podiam dispor dessas horas para o curso. Além disso, esses cursos noturnos tinham uma hora/aula que os outros turnos, levando a problemas na integralização do curso e na sua certificação.

A pesquisa de TERRIBILI FILHO e RAPHAEL (2005), realizada no estado de São Paulo, reafirma que a realidade brasileira do período noturno é, em geral, a mesma: os estudantes trabalham durante o dia, em área não necessariamente associada a seu interesse, o que os leva a tentar obter recursos financeiros para realizar o curso superior. Esses estudantes enfrentam, de modo mais intenso, problemas diários no trânsito e nos transportes, implicando atrasos e perdas de aulas. Ainda assim, buscam, por meio do ensino superior, o reconhecimento social, a formação profissional e a obtenção de uma certificação, com o ideário de melhoras nas condições de vida e de chances na competição no mercado de trabalho.

Apesar do § 4º do art. 47 da LDB de 1996 (Lei Nº 9394/96- Quadro 1- ANEXO 1) estabelecer que a qualidade dos cursos noturnos deve ser a mesma oferecida aos cursos diurnos, isso não tem sido efetivado na prática. Sem esquecer que a LDB de 1996 e as políticas públicas, que reorientaram a reforma do Estado nos anos 90, foram adotadas segundo as orientações dos organismos internacionais, e que a expansão do ensino superior privado e de seus cursos noturnos foi favorecida pelo PROUNI (Lei Nº 11096/2005, junto com a Medida Provisória Nº 213/2004 e a Instrução Normativa Nº 456/2004; Lei Nº 11128/2005; Decreto Nº 5493/ 2005 - Quadro 2- ANEXO 2), através do seu programa de concessão de

²⁶⁷ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁶⁸ Ibid.

bolsas para o ensino superior privado, em troca de isenção de impostos fiscais²⁶⁹; e ainda presenciemos, no Governo Lula, a tramitação do Projeto de Lei de Reforma Universitária (PL-7200, de junho de 2006- Quadro 2- ANEXO 2) encaminhada ao Congresso Nacional. Esse projeto, em tramitação, propôs que as instituições federais “deverão oferecer, pelo menos, um terço de seus cursos e matrículas de graduação no turno noturno, com exceção para os cursos em turno integral”. Entretanto, essas e outras medidas de expansão do ensino superior nos Governos de FHC e de Lula, conforme discutido no capítulo 1, não garantiram investimentos do Governo Federal, Estadual e Municipal nas instituições públicas existentes e na ampliação qualitativa delas.

Discordo da análise realizada por ARONOWITZ (2005) no que diz respeito à discussão sobre educação e classe social, já que para o autor, as pesquisas ligadas à crítica da educação ao acesso da classe trabalhadora ao ensino superior e suas implicações (como as credenciais para melhores empregos) colocaram muito mais o enfoque na indisponibilidade das escolas para os alunos da classe trabalhadora, através dos seus mecanismos de acesso diferenciado, tornando-as instituições reprodutoras das sociedades capitalistas econômica e tecnologicamente avançadas, fazendo com que esses estudos se esquecessem da análise da autoridade escolar, das condições para acumulação de capital social (como a rede intrincada de relações pessoais que se articulam com o acesso profissional) e ao capital cultural, indicadores de distinção, usando para essa análise os estudos de Bourdieu. Entretanto, acho que a contribuição da pesquisa desse autor é sua crítica quanto à expansão do ensino superior destinado à classe trabalhadora, caracterizando-a como algo que mascara o desemprego e a escassa oferta de empregos, principalmente nas três últimas décadas, período de estagnação econômica crônica, desindustrialização e proliferação de empregos mal remunerados na área de serviços (ARONOWITZ, 2005, p.16).

Concordo, ainda, com BARREIRO e TERRIBILI FILHO (2007) na análise de que a expansão descontrolada de matrículas nas instituições privadas de ensino superior e a diversificação de instituições de ensino superior têm favorecido a privatização do conhecimento, compondo um conjunto explicativo que ainda dificulta a ampliação do acesso aos trabalhadores ao ensino superior. Assim, a meu ver, a expansão do ensino superior e do ensino noturno e sua privatização; a minimalização da formação oferecida nos cursos superiores destinados à formação de trabalhadores; e a construção de uma hegemonia voltada para o ideário de melhoria das condições de vida impostas aos trabalhadores pelo capitalismo

²⁶⁹ No Capítulo 1, descrevo todos os mecanismos de favorecimentos das instituições superiores privadas pela instituição do PROUNI (Programa Universidade para Todos) no Governo Lula.

estão intimamente imbricados em uma contrarrevolução em curso na realidade brasileira. A busca pela compreensão dos alunos do CNS/ISERJ e suas valorações foi ratificada na análise realizada por FERNANDES (1989):

(...) no capitalismo monopolista da era atual ocorre a perda do monopólio e ao mesmo tempo uma redução dos papéis criativos do universitário, dentro da universidade ou nas relações com a sociedade e com o mundo. “Neuro” ou “radical”, o *scholar* desapareceu. Surgiu no lugar o “especialista” e, o que é pior, o “profissional”. A indústria cultural de massa e as instituições comercializadas de pesquisa tomaram as posições de ponta, vendendo o saber e liquidando com o sábio de corte humanista. A “mentalidade universitária” se diluiu ou se concentrou em algumas instituições acadêmicas. A cultura deixou de ser fonte de prestígio e poder. E o universitário especializado se tornou o cão de guarda da burguesia e do fortalecimento ideológico da ordem. (FERNANDES, 1989, p.82)

Grande parte do discurso dos alunos do CNS/ISERJ era baseada no ideário do ISERJ como *locus da excelência* da formação docente, como uma forma de busca, ainda que no nível ideológico, da legitimação do CNS/ISERJ. Por isso, sempre que possível ocorreu uma reafirmação desse discurso ufanista em torno dessa instituição, seja pela mídia, seja por discursos políticos, ou ainda por pesquisas como as de CARVALHO (2006), LOPES (2006) e SANTOS (2006). Um exemplo enfático foi a reportagem realizada pela *Revista Veja Rio*, em 2008²⁷⁰. Nessa reportagem, foram resgatados nomes conhecidos da televisão brasileira, associando o “sucesso” e a condição econômica e social desses indivíduos com a formação recebida na instituição, como no trecho abaixo:

Fundado em 1880 por Dom Pedro II, o Instituto de Educação acolheu durante décadas a escola normal mais famosa do país. (...) Ganhou sede própria em 1932. Em estilo neocolonial, ele ocupa um terreno de 18000 metros quadrados e é equipada com ginásio poliesportivo e piscina semi-olímpica. Tem 150 salas, pelas quais passaram personalidades como as atrizes Tônia Carrero e Marieta Severo, o dramaturgo Gilberto Braga, que se inspirou em sua própria experiência por lá para escrever a minissérie *Anos Dourados*, levada ao ar em 1986, e Magali Cabral, mãe do governador do Rio. (Revista Veja Rio, 10/09/2008, p.21)

Esse ideário da *tradição*, da *ordem*, associado com o de *sucesso* e de possibilidade de alguma ascensão social, reafirmado pela mídia na produção de uma hegemonia dominante, não foi fortuito. Isso porque, como explica GRAMSCI (2007, v.3):

O fato da hegemonia pressupõe (...) que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso (...) [que] não pode envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo atividade econômica. (Ibid., v.3, p. 48)

²⁷⁰ Essa reportagem foi produzida na época (2008) em que foi decretado o fim do CNS/ISERJ e ocorreu a possibilidade da transferência do ensino superior do ISERJ para a UERJ e o fim do Instituto de Educação como ISE. Esse processo é descrito no item seguinte. Cf. MEDINA, Alessandra. **Adeus, normalistas:** a UERJ passa a administrar curso de formação de professores e põe fim a 128 anos de história do Instituto de Educação. Revista VEJA RIO, em 10 de setembro de 2008, p.20-21.

Nesse sentido, a pesquisa de SANTOS (2006) se tornou ilustrativa. Como método de sistematização de coleta de dados foi utilizado pela autora *a representação em tableau* (SANTOS, 2006, p.126), que se constituiu em painéis desenhados por alunos, professores de outros segmentos do ISERJ e “sujeitos implementadores do CNS/ISERJ²⁷¹, com a utilização de múltiplas linguagens (gráfica, plástica, corporal, oral, escrita)” (SANTOS, 2006, p.127), seguida da explicação sobre o painel realizado. É importante lembrar que a autora (Professora Sandra Regina Pinto Santos) fez parte do grupo de professoras desviados de função para o ensino superior do ISERJ (Parecer CEE-RJ N° 258/98- Quadro 5- ANEXO 5); além disso, tem ocupado cargos de direção na instituição, apesar de não preencher os requisitos exigidos por lei (Lei N° 3781/2002-Quadro 4- ANEXO 4), graças a relações patrimonialistas estabelecidas com frentes partidárias da ALERJ (como o PDT) e com o Governo do Estado do Rio de Janeiro (no ano de 2002, a referida professora foi integrante de uma Comissão Gestora).

O discurso de SANTOS (2006) na pesquisa, como em outros espaços, (no ISERJ, na ALERJ, dentre outros) sempre foi carregado de um tom persuasivo, de caráter ufanista e romântico, resgatando a todo o momento “o caminhar utópico de Anísio em busca da superação de obstáculos” (SANTOS, 2006, p.61). Daí a importância de uma *contrapalavra* (BAKHTIN, 1999, p.132) a esse estudo. Ao analisar essa pesquisa, encontrei em todos os discursos presentes (dos alunos e dos professores do ISERJ investigados por ela) a repetição do mesmo tom persuasivo usado por essa professora.

Um desses discursos presente na pesquisa de SANTOS (2006) foi enunciado por uma professora, também, desviada de função para o ensino superior do CNS/ ISERJ. Essa docente, ao explicar o seu painel sobre o ISERJ²⁷² (ANEXO 30), declarou o seguinte:

Quero memorizar o CNS-ISERJ em fios de ouro. Não apenas os fios de ouro dos anos dourados, mas os fios de ouro da resistência docente às discontinuidades e desqualificações. Meu tableau está em três partes. A primeira é capa que traz a tradição (contorno do prédio em fios dourados). A segunda em papel transparente fala os 125 anos [até 2005] de vivências e especialmente as referentes aos últimos sete anos (rede de palavras retiradas de nosso cotidiano). A terceira é feita com as nossas caras que damos para bater, nossas identidades frontais. E nossas mãos, símbolos de nosso trabalho coletivo, multicultural e complexo. (SANTOS, 2006, p.134-137).

Do mesmo modo, uma das alunas investigada por SANTOS (2006), ao explicar o seu painel²⁷³ (ANEXO 30), declarou o seguinte desenhado:

²⁷¹ Conforme já explicado na introdução dessa tese, os professores desviados de função para o Ensino Superior se automeiam *implementadores*.

²⁷² Cf. Tableau docente 1 apud SANTOS (2006, p.134).

²⁷³ Cf. Tableau discente 5 apud IDEM (2006, p.152).

Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, para alguns, somente a lembrança da antiga Escola Normal da Corte; para nós e para o Brasil, a continuidade histórica, abrigando o primeiro Curso Normal Superior público, o qual chegou para manter a tradição desta casa em formação de professores com referência nacional. Utilizo neste painel o cacto, planta desértica bem parecida com as posições que assumimos nos diversos momentos que passamos e continuamos a passar. (...) Hoje como um cacto que não foi destruído (...), já NÃO somos mais um (...). Temos um diferencial: somos um projeto ousado (...). O CNS é assim; um cacto no deserto. Não um cacto qualquer, mas um que se difere por suas características específicas, das quais acredito serem a qualidade e o idealismo de cada espinho (...). Este intrigante CNS-ISERJ foi historicamente constituído ao invés de extinto, felizmente. (...) Contudo, resistimos e estamos armazenando água, abrindo flores, criando mudas vivas! (Ibid., p.152)

Ao analisar o discurso das professoras citadas acima (desviadas de função para o ensino superior do ISERJ), percebi que a “orientação social” (BAKHTIN, 1993) - o desvio de função- encaminhou para a “situação social” (Idem, 1993) de um discurso de um *sujeito implementador*, que ratifica o “peso sócio-hierárquico” de “Senhoras da História”. Nessa condição, as palavras proferidas e seus falantes não foram mais de quaisquer interlocutores, tornaram-se legítimas e, por isso, essas professoras passaram a possuir força e autoridade (ainda que de forma autoritária e persuasiva) para estarem naquele espaço-tempo: o *histórico* curso de formação de professores no *reconhecido* Instituto de Educação. Como qualquer enunciação, o discurso dessas professoras previu um “auditório social” (Idem, 1993)- os alunos do CNS/ISERJ e a sua adesão total. Daí, então, a necessidade do uso de adjetivos, de um tom ufanista e valorativo e de uma entonação exclamativa-expressiva, a mesma usada nos discursos políticos analisados na seção anterior.

Essa aparentação de enunciações entre os discursos políticos dos governantes e os das professoras desviadas de função para o ensino superior do ISERJ ocorreu, principalmente, porque os dois discursos se constituíram em “palavra autoritária e persuasiva” (BAKHTIN, 1993 c). Essa “forma” de enunciação não buscou uma contrapalavra, réplica ou dissenso. Ao contrário, previu a sua aceitação total por parte dos alunos do CNS/ISERJ e pela academia, através da pesquisa. A busca pela validação da condição do desvio de função por esse grupo de professores foi necessária porque, “no fluxo de nossa consciência, a palavra persuasiva interior é comumente metade nossa, metade de outrem” (BAKHTIN, 1993 c, p.145) e só assim pode deixar de ser “minha” para ser se tornar de “outrem”. BAKHTIN (1993 b) apoiou-se em MARX (2000/1851-1852) ao analisar como ocorre a história humana e aquisição de valores (ideologia). De acordo com MARX (2000/1851-1852, p. 16)

Assim, o principiante que aprende uma nova língua, traduz sempre as palavras deste idioma para sua língua materna; mas só quando puder manejá-lo sem apelar para o passado e esquecer sua própria língua no emprego da nova, terá assimilado o espírito desta última poderá produzir livremente nela.

Todavia, o que ocorreu, então, foi que o discurso dessas professoras não se tornou “palavras próprias” (BAKHTIN, 1993 c) para um grupo de alunos do CNS/ISERJ, transmutando-se em uma transposição de ideais e valores. Não houve uma atualização da realidade. Ao contrário, aconteceu um processo de cristalização em torno do discurso da *tradição*, da *ordem* e da *excelência*. Por isso, esse grupo de alunos aderiu à modelação dos discursos proferidos por essas professoras.

Como as professoras chamaram para si as luzes e o brilho da instituição, um grupo de aluno e ex-alunos do CNS/ISERJ sentiu-se, também, parte integrante da história da instituição, mas não daquela contada no dia-dia com os problemas sociais e políticos vividos na realidade da instituição e na vida da classe trabalhadora, mas daquela recheada de intelectuais, casamentos românticos de *normalistas* com políticos e militares de influência na sociedade brasileira nos *áureos tempos* do curso, principalmente aqueles exaltados pela mídia, como os anos 50²⁷⁴. Em outras palavras, a vida do pequeno burguês. FERNANDES (1991) explica que

A hegemonia cultural da burguesia tende a se universalizar. Isso torna mais difícil esclarecer muitas questões. O horizonte intelectual burguês penetra- através da educação, da aculturação e do inculcamento, das influências da televisão, da imprensa, do rádio ou das instituições-chave da ordem- todas as sociedades capitalistas do centro e da periferia. O universo mental burguês se consolida, enquanto outros universos mentais- como o dos operários e de seus aliado orgânicos- se enfraquecem. Por isso, decreta-se o “fim” da história, das ideologias (...), é como se a civilização capitalista estivesse no clímax de sua evolução e suprimisse tanto outras civilizações contemporâneas, quanto as alternativas de mudança progressiva e revolucionária postas pela própria civilização capitalista. (FERNANDES, 1991, p.52)

Esse grupo de alunos do CNS/ISERJ, apesar de sofrer as condições do curso (problemas com a certificação) e do seu funcionamento precário, buscava, além da legitimação do curso pelo ideário da *tradição*, da *ordem* e do *sucesso/excelência*, pequenos privilégios pessoais (como as diversas formas de contratos estabelecidos na instituição e fora dela: bolsa trabalho; contrato temporário, por processo de tercerização de empresa; indicação de alunos para trabalho em escolas privadas que não exigiam a certificação ou para pequenos serviços em gabinetes da ALERJ, como panfletagem nas ruas, assistente administrativo, dentre outros).

Quando terminava o curso, esse grupo de alunos procurava o que era possível para a melhoria das suas condições de vida. Esses estudantes sabiam que essa oportunidade podia se

²⁷⁴ Como o seriado *Anos Dourados* produzido pela Rede Globo, já explicitado nesse capítulo. Esse programa de televisão foi ao ar em 1986 e buscou retratar a sociedade carioca dos anos 50 e todo o seu glamour, tendo como pano de fundo a história de amor entre os personagens vividos por Malu Mader (a normalista do *Instituto de Educação*) e Felipe Camargo.

constituir em uma única chance de concluir um curso em nível superior, mesmo que o reconhecimento fosse, apenas, simbólico (o de estudar em um *Centro de Excelência*), visto que existiam problemas quanto à certificação do curso que não se resolveram por completo até o momento. GRAMSCI (2007, v.3), ao explicar a produção de uma hegemonia, confirma as minhas suposições descritas acima. Para ele, a produção de hegemonia “não se apresenta como uma fria utopia nem como raciocínio doutrinário, mas como uma criação da fantasia concreta que atua sobre um povo disperso e pulverizado para despertar e organizar sua vontade coletiva” (GRAMSCI, 2007, v.3, p.14). Assim, a ideologia dominante toma forma e seduz corpos e mentes, em busca de algo, que apesar de *fantástico*, possui alguma concretude, como ocorreu no CNS/ISERJ: privilégios para um grupo de alunos e de professores.

É importante destacar que, diferente do que afirmou SANTOS (2006), em sua pesquisa, não existiu uma adesão total de alunos e professores a esse discurso ufanista. Como qualquer realidade é feita de consensos e dissensos, de processos de convergência e divergências (BAKHTIN, 1993 c), um grupo de alunos do CNS/ISERJ buscou a construção de uma *outra* direção político-ideológica para a conclusão do ensino superior (buscaram melhoras nas condições do CNS/ISERJ ou ainda um outro curso superior, que garantisse a certificação).

Em um dos fóruns de discussões da comunidade virtual pesquisada dos alunos do CNS/ISERJ²⁷⁵, sob o título *O que vocês acham o CNS se transformar em Pedagogia*²⁷⁶, postado em maio de 2006, isso ficou explícito. Além do discurso comumente ufanista, que enobrecia o CNS/ISERJ, ocorreram outros relatos:

(...) [1-Aluna do CNS/ISER] afff pra mim nao vai fazer diferença vou sair sem diploma mesmo huahuahauhauhauhauhauhau

[2- visitante do ourkut, que fez o Curso Normal Médio no ISERJ e, em seguida cursou Pedagogia] É triste saber que as pessoas entram no ISERJ porque é fácil! Me formei no Instituto antes de se tornar ISERJ e sou professora com orgulho! – 1998. Fiz pedagogia e estou concluindo a pos em educação infantil e desenvolvimento. NORMAL SUPERIOR é apenas uma complementação para o curso de PEDAGOGIA. PEDAGOGO E PROFESSOR são profissões distintas e ao mesmo tempo complementares... para se tornar PEDAGOGIA o NORMAL SUPERIOR precisaria de pelo menos mais um ano e meio de estudo...

[3- Aluno do CNS/ISER] COLEGA EU ACHO QUE DA FORMA COMO VC COLOCOU ACIMA DE QUE O CNS-ISERJ É FÁCIL, DÁ UMA IDÉIA QUE AS PESSOAS QUE CURSAM OU JÁ CURSARAM O CNS-ISERJ, SÃO

²⁷⁵ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁷⁶ Tal discussão foi suscitada, na comunidade virtual, a partir da promulgação das novas *Diretrizes para os Cursos de Pedagogia* (2005-2006).

MENOS CAPAZES, E ISSO NÃO É VERDADE, POIS, O QUE REALMENTE ACONTECE É QUE TEM EX ALUNOS QUE PASSARAM EM VÁRIOS CONCURSOS PÚBLICOS E TEM OUTROS QUE JÁ ESTÃO FAZENDO MESTRADO... A FORMA COMO VC COLOCOU NÃO FOI FELIZ, POIS, PENSO QUE AS PESSOAS QUE FIZERAM VESTIBULAR PARA CNS-ISERJ, SÃO AQUELAS REALMENTE COMPROMETIDAS COM A EDUCAÇÃO... DIGO POIS SOU UMA DELAS... Amiga, quero que saiba que o CNS foi criado, pois, ninguém mais queria ser professor do Ensino Fundamental com nível médio, e desta forma os curso de formação de professores de nível médio acabou ficando muito desvalorizado, como cita: “LOPES, Sonia de Castro. Oficina de Mestres. Rio de Janeiro:Editora DP&A, FAPERJ, 2006.” Sabia também que o curso normal, por ser considerado um curso fácil, havia se transformado em refúgio atraente para alunos mal preparados, atemorizados com exigências do ensino médio de formação geral.²⁷⁷

É interessante notar, no diálogo entre os três indivíduos, como o relato 2 causou um discurso ufanista no relato 3, fazendo com que o aluno escrevesse em caixa alta, significando um *falar em voz alta* de maneira enfática, ou seja, uma entonação expressiva-exclamativa. Seu discurso revelou uma consciência idealizante do curso. Apesar disso, a discente do relato 1, reconheceu as limitações da sua formação e do seu ingresso. Além disso, ainda usou um tom irônico, satirizando a sua própria condição.

Outra aluna, na mesma comunidade virtual²⁷⁸, concluinte de 2007, ao discutir a realidade do CNS/ISERJ se autodenominou de *desafortunada*, criticou a ação política do Estado com relação ao curso e realizou críticas ao tom ufanista adotado por outros alunos: “Pessoal, frente à novela que tem sido a aquisição de nosso diploma, proponho que reunamos o maior número possível de "desafortunados" para que possamos entrar com uma ação coletiva contra o estado (...). Terminou o seu discurso com a expressão: Chega de hipocrisia!!!”²⁷⁹

Ainda, como forma de ratificar o discurso acima e desmistificar o ideário de excelência na formação do CNS/ISERJ, na mesma comunidade²⁸⁰, uma ex-aluna da primeira turma formada em 2002 fez o seguinte relato, postado em junho de 2006:

Incrível como a fila anda, o tempo passa e as dificuldades de sobrevivência deste Curso se renovam com impressionante facilidade... A grande verdade é que fomos convidados para um cruzeiro e embarcamos em uma canoa para atravessar oceanos... Até agora, nós, que não desistimos, temos apenas uma certidão de confirmação da nossa coragem. Aguardamos pacientemente que os entraves políticos nos permitam o tão querido e esperado DIPLOMA da nossa vitória. Parabéns companheiros que não desistiram e permanecem na luta! Vejam isso como um grande e infindável aprendizado! Até hoje nos surpreendemos entre pareceres e resoluções, atitudes nefastas e dignas de interdição, falta de ética, falta

²⁷⁷ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁷⁸ Cf. Op.Cit. Acesso em 10 de agosto de 2007 e 20 de junho de 2011.

²⁷⁹ Cf. Op.Cit. Acesso em 10 de agosto de 2007 e 20 de junho de 2011.

²⁸⁰ Cf. Op.Cit. Acesso em 10 de agosto de 2007 e 20 de junho de 2011.

de compostura e respeito, interesses escusos por trás de sorrisos angelicais, egoísmo disfarçado com muita cor de alegria e paz, muita hipocrisia e pouco interesse essencial. É a vida... A vida é bela... O que seria da Educação sem a falta dela? A luta continua!!!²⁸¹

Esses relatos revelaram, então, que entre os alunos esse tom ufanista nos discursos não era hegemônico. Ao contrário, existia um grupo de alunos do CNS/ISERJ, como os docentes do LEME/FAETEC que buscavam a construção de uma *outra* hegemonia. É importante ressaltar que não era tranquila essa tentativa de construção, para além da *tradição* e da *ordem* para qualquer grupo que se colocava no lugar da crítica e da reflexão sobre o CNS/ISERJ. Isso porque, qualquer dissenso ou desacordo com esse ideário não era “bem-vindo”, pela Direção Geral da época (Professor Ubiratan Castro Viana, de 2005 a 2007), pelos professores desviados de função e pelos alunos do CNS/ISERJ que aderiram a essa ideologia. Como já descrito, eram usadas estratégias discursivas e coercitivas (processos administrativos, inquéritos policiais e judiciais, dentre outros) com o objetivo de silenciar ou apagar qualquer discordância às práticas hegemônicas instauradas na instituição.

Uma forma interessante de crítica às práticas instauradas no ISERJ pela Direção Geral e suas Coordenações foi a formulação de um jornal por um grupo de alunos do CNS/ISERJ, em 2006, de autoria anônima, intitulado *Correio Iserjzinho*. Foram realizadas quatro edições desse jornal que eram jogados pelas cadeiras e mesas do CNS/ISERJ a revelia. Assim que os jornais apareciam, todos os alunos corriam para ler e a Coordenação do CNS/ISERJ se empenhava em recolhê-los e descobrir os responsáveis. O jornal tecia críticas ao curso, à instituição, às práticas instituídas de alunos e professores do curso. Nada, nem ninguém, era poupado. Os professores recebiam apelidos, de acordo com suas características e os acontecimentos diários eram satirizados. Não era dado a saber os autores e elaboradores do jornal, pois os mesmos assinavam, também, de forma cômica, assim: como Diretor-Superintendente- F.D.P; como Editor-P.Q.P; e como Colaboradores-Boca do Lixo, Bonitinha Mas Ordinária, Morango do Nordeste, Lili Carabina, Língua de Trapo e Garganta Profunda.

Esse jornal tinha um “tom” (BAKHTIN, 1992) irônico e um “estilo” (Ibid.) satírico “de dizer” (Ibid.) sobre a realidade do CNS/ISERJ. O próprio título do jornal, usando o recurso do nome da instituição no diminutivo, deixando presumido que o ISERJ não era tão grandioso como poderia parecer, era uma maneira de se contrapor à ordem. O jornal, na sua primeira edição, se apresentou assim:

Que fique bem claro que a imprensa é livre, não aceitaremos perseguições, nem torturas. Não adianta nos procurar, pois nossos componentes são todos formados em espionagem nível avançado (curso feito com o próprio 007), estamos em

²⁸¹ Cf. Op.Cit. Acesso em 10 de agosto de 2007 e 20 de junho de 2011.

qualquer lugar, bem ai pertinho de você... então fiquem sabendo aqueles que nos perseguem que lutaremos até o fim por um ISERJ democrático, sem fofoqueiros, mentirosos e déspotas.

Caro alunos, não deixe ninguém tirar seu direito a informação, quando alguém quiser confiscar seu iserjzinho. Grite bem alto: **eu quero meu iserjzinho!!!!!!** (CORREIO ISERJZINHO, 2006, s.p.)

Ante a arbitrariedade e o autoritarismo, estabelecidos no ISERJ e, em especial no CNS/ISERJ o *Correio Iserjzinho* buscava pela excentricidade, pela profanação da tradição da instituição e da sátira do que estava posto e estabelecido o *mundo da exceção, o não-oficial* (BAKHTIN, 2002).

A categoria bakhtiniana de “carnavalização” é importante para a compreensão desse movimento que ocorreu, através de um grupo de alunos do CNS/ISERJ. Para o autor, a “carnavalização” é um movimento de desestabilização, de subversão e de ruptura em relação ao oficial e à ordem estabelecida. Como explica BAKHTIN (1981),

por um instante as pessoas se vêm fora das condições habituais de vida, como na praça pública carnavalesca ou no inferno, e então se relaciona um outro sentido-mais autêntico- delas mesmas e das relações entre elas. (Ibid, p.153)

Era o que acontecia com o *Correio Iserjzinho*, que era esperado para dizer o “indizível”, como alguns trechos retirados das edições:

Queremos parabenizar a nossa Direção pelo excelente “Boletim Informativo” que foi de grande valia na hora de utilizarmos os sanitários...

(...)

Perfil dos alunos do ISERJ: amam o lanchinho [fornecido pela FAETEC], chegam atrasados, saem cedo das aulas para a fila do almoço [fornecido pela FAETEC], vivem lendo pareceres e leis que mudam diariamente (não para agirem, porém para se manterem informados), são extremamente exagerados e histéricos... Fazem trabalhos no dia da entrega e pela metade, e o mais importante... são bastantes resistentes a encheção de saco. Que orgulho de nós!

(...)

Reflexões de hoje: “Este é um ISERJ que vai para frente... hou... hou... hou... um de gente tão contente... hou... hou... hou... é o ISERJ que canta, se atrapalha e se agiganta... é o **Iserjzinho** o nosso amor” [grifo do autor] (CORREIO ISERJZINHO, 2006, s.p.)

Com esse texto, os alunos fizeram uma paródia da música “Este é um país que vai pra frente”, que tinha a seguinte letra:

Este é um país que vai pra frente... Uô Uô Uô Uô Uô... De uma gente amiga e tão contente... Uô Uô Uô Uô Uô... Este é um país que vai pra frente... De um povo unido, de grande valor... É um país que canta, trabalha e se agiganta... É o Brasil do nosso amor!... (OS INCRÍVEIS, letra e música, 1977)

Essa música foi lançada em na década de 1970, no auge da Ditadura Militar no Brasil, como uma das estratégias persuasivas do Governo Militar contra qualquer atuação política em oposição a esse governo. Com isso, essa e outras músicas eram lançadas na mídia (rádio e televisão) como parte do processo de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a)

instalado na época. Era o discurso do *avanço*, do *progresso* e do *desenvolvimento* a todo o custo, até a vida de outras pessoas, vide a instituição do Ato Institucional Nº5, de 13 de dezembro de 1968.

Esse ato, dentre outras represálias, deu ao Governo Militar poderes absolutos, cuja primeira consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano. Além disso, fortaleceu, ainda mais o Regime Militar, na época. No seu artigo 5º, permitiu a suspensão dos direitos políticos a qualquer brasileiro, quando necessário, o que significou:

I - cessação de privilégio de foro por prerrogativa de função; II - suspensão do direito de votar e ser votado nas eleições sindicais; III - proibição de atividades ou manifestação sobre assunto de natureza política; IV - aplicação, pelo Ministério da Justiça, independentemente de apreciação pelo Poder Judiciário, das seguintes medidas: a) liberdade vigiada; b) proibição de frequentar determinados lugares; c) domicílio determinado. (BRASIL, 1968, s.p.)

Os alunos usaram a mesma música, então sob forma de paródia em comparação ao processo de autoritarismo e arbitrariedades que viviam no ISERJ, sob a Direção do Professor Ubiratan de Castro Viana, como o não reconhecimento dos fóruns deliberativos, dos quais tinham representação discente e os processos e inquéritos que eram instaurados aos professores, mas que envolviam os alunos como testemunha, contra testemunha, dentre outros.

Pelo processo de “carnavalização” (BAKHTIN, 1981; 2008) proporcionado pelo jornal e por outros instrumentos construídos por alunos e professores do CNS/ISERJ (panfletos, charges, cartas, dentre outros- ANEXO 31) era instaurada a risada escandalosa, o grotesco, a zombaria, a fala entrecortada de exclamações e a possibilidade da construção de uma *outra* ordem ou a subversão da estabelecida. Entretanto, a “contrapalavra” (BAKHTIN, 1999) da Direção Geral, de seus Coordenadores e Assessores, junto com os professores desviados de função era de um discurso monológico e autoritário: estabelecimento de diversos processos administrativos e criminais.

Essa forma de se relacionar com a divergência, pela força e pelo controle é própria da ordem capitalista, exacerbada nos países periféricos e foi ratificada no “micromundo” (BAKHTIN, 1992) do CNS/ISERJ:

Na periferia e na época atual as burguesias já não levam até o fim certas potencialidades do mercado, do modo de produção capitalista e do ESTADO capitalista. Por isso, preferem esvaziar a ordem social competitiva, deixando que certas funções construtivas da mudança social progressiva sejam naturalmente *abafadas*; ou tentam, deliberadamente, introduzir certos controles “autoritários”, que não interferem nas potencialidades de crescimento da ordem social competitiva, mas eliminam as vigências para determinados grupos ou segmentos de classe (por exemplo, os *contestadores* podem não usufruir de todas as garantias constitucionais ou políticas) (FERNANDES, 1980 a, p.21)

Por isso, a melhor solução para a maioria desse *outro* grupo de aluno que não concordava com a ordem estabelecida, depois de muito lutarem para tentarem estabelecer uma *outra* condição ao ensino superior do ISERJ, participando dos fóruns de discussão colegiada (Conselho Diretor e Conselho Acadêmico) e ocupando a direção política do movimento estudantil (vencendo as eleições, em 2006, para o Centro Acadêmico), foi a de buscar cursos em outras instituições de ensino privado, que lhes favorecesse um plano de bolsas; ou em instituições públicas, as quais oferecessem transferência de curso, por processo de seleção interna, ou seja, sem que precisassem passar pelo vestibular convencional. As instituições públicas que mais receberam alunos advindos do CNS/ISERJ foi a UFRJ e a UERJ, na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia.

Uma dessas ex-alunas do CNS/ISERJ, na época aluna do quinto período do CNS/ISERJ, atual aluna da Pedagogia da UFRJ, fez a seguinte análise do curso, em 2008, em uma das audiências públicas realizadas na Comissão de Educação da ALERJ²⁸² que discutia a situação do CNS/ISERJ e a proposta da transferência do curso para a UERJ, como uma possível solução para os impasses do CNS/ISERJ:

Bom, o que eu gostaria de deixar claro, com relação à nossa posição, como representante dos alunos que assinaram o abaixo-assinado em apoio (...) a essa transferência do curso superior de Educação para uma universidade, eu estou aqui, junto com esses alunos, apoiando essa decisão. Gostaria de deixar claro que não estamos contra qualquer professor, porém, como todos que aqui estamos, estamos buscando os nossos direitos de estudar e concluir nosso curso.

Como alunos legítimos, concursados para um curso de graduação de uma instituição de ensino público estadual, e que no seu edital não nos informava as mazelas do curso, queremos deixar claro que não estamos nos aproveitando de nenhuma situação.

Não temos condições físicas, emocionais e jurídicas para estudar. Falta-nos pesquisa, extensão, biblioteca atualizada, laboratório de informática. Sobra uma matriz irregular e perseguições, situação que não compete a um curso superior.

(...) Seria apenas necessário que caminhassem pelos corredores da instituição para verificarem a quantidade de salas vazias e o número real de alunos que frequentam os três turnos.

Queremos de volta a nossa identidade e a nossa autoestima. (...) Obrigada, pela oportunidade. (RIO DE JANEIRO, 2007, s.p.)

Como qualquer palavra, também essa enunciação, pressupõe a existência de um falante e de um ouvinte, pois como explica BAKHTIN (1999, p.113),

(...) toda palavra comporta **duas faces**. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente **o produto da interação do locutor e do ouvinte**. Toda palavra serve de expressão a **um** em relação ao **outro**. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros.

²⁸² RIO DE JANEIRO. Comissão de Educação. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 09 de abril de 2008. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

Nessa orientação para o outro é importante destacar que tal pronunciamento foi realizado em uma audiência, cujo ponto de pauta era o “Debate sobre o Decreto Nº 41186, de 19 de fevereiro de 2008, com a participação de representantes das Secretarias de Estado de Planejamento e Gestão; de Educação; de Ciência e Tecnologia e da FAETEC.” Conforme anteriormente descrito, esse decreto (Quadro 4- ANEXO 4) determinava a transferência imediata de todos os cursos e instituições de educação profissional de nível técnico administrados pelas diferentes Secretarias do Estado do Rio de Janeiro para a FAETEC/SECT-RJ.

“Como parte percebida ou discurso verbal” (BAKHTIN, 1976, p.6), essa audiência visava discutir a viabilidade e os meios de efetivação desse decreto. Como nem mesmo a Presidência da Fundação se mostrou favorável ao determinado pelo decreto, o mesmo foi, em seguida, revogado. Como um outro aspecto do enunciado é “a parte presumida ou discurso extraverbal” (Ibid, p.6), o objetivo principal dessa audiência foi a discussão dos problemas dos CNS dos ISEs da FAETEC, tanto que havia vários professores e alunos dos ISEs do interior fluminense e do CNS/ISERJ.

Em seu pronunciamento, nessa audiência, o Presidente da FAETEC demonstrou seu descontentamento com os inúmeros cursos e instituições mantidos pela Fundação, defendendo a desvinculação de todos os que não tivessem vinculação direta com o ensino tecnológico, dentre eles, os ISEs e seus Cursos Normais Superiores. Para o CNS/ISERJ, o Presidente da Fundação indicou a imediata transferência do curso para o curso de Pedagogia da UERJ, o que de fato não ocorreu. Esse processo é discutido ainda nesse capítulo.

Foi nesse o “horizonte espacial” comum dos interlocutores, que a aluna realizou sua enunciação como representante dos alunos do ISERJ. Como conteúdo discursivo (BAKHTIN, 1992) ficou explícito que os “temas (pelo conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores) e a avaliação comum dessa situação” (a atitude e a valoração diante do que estava ocorrendo) eram os seguintes (BAKHTIN, 1976): A) falta de condições para o estabelecimento do ensino superior no ISERJ; B) perseguições políticas a quem se contrapunha ao discurso e práticas estabelecidas. Devido a esses e a outros problemas do curso, principalmente no que se referia a sua certificação, essa aluna não concluiu o CNS/ISERJ e encontra-se, no momento da escrita dessa tese, no terceiro período do Curso de Pedagogia da UFRJ.

Esse *outro* grupo de alunos tinha a clareza dos problemas do CNS/ISERJ e discutia entre si suas condições adversas, inclusive, usando a comunidade virtual²⁸³, como no trecho abaixo, em que três alunas e uma ex-aluna do CNS/ISERJ conversaram sobre o curso, em agosto de 2007, no tópico *Impasse no CNS* o seguinte:

Aluna A: Oi, sou aluna do 8º período. Qto a essa confusão, esse disse me disse, sempre existiu e acho q/ infelizmente nunca vai deixar de existir, é normal em qquer lugar onde muitas cabeças estão a frente de uma instituição. O nome do ISERJ sempre foi e continua muito credenciado no mercado, já teve gente q/ me disse q/ gostaria muito de ter alguém do curso trabalhando na instituição q/ administra. Mas ã pude ser essa pessoa por estar enrolada com os horários de lá. Qto ao tempo, se for de 4 anos sai-se com uma graduação de superior, caso seja de 3 anos a direção te empurra um curso técnico pela guela abaixo. Merecemos muito mas q/ esse ultimo ã acha? Abço Carinhoso.

Aluna B: Sou ex-aluna do curso e gostaria de saber como tem sido seu andamento.

Aluna C: Estudo lá no ISERJ desde o meu a C.A, coisas estranhas, clima estranho isso sempre existiu. Desrespeito principalmente de alguns "museus" para com os alunos é direto. Curso de 3 ou 4 anos? Sinceramente, não me importo com isso. O que vale é a qualidade, e não a quantidade. Frase antiga, mas se encaixa perfeitamente no cotidiano do ISERJ. Estou no sétimo período, poderia ter feito em 3 anos o que aprendi lá. Todas as matérias da grade são necessárias. Mas a quantidade de módulos é que não é pertinente. Extremamente cansativo.

Aluna D: Sou do segundo período (turno da tarde) e percebo um ambiente tumultuado desde o início, até pq como já mencionaram, devido a greve, ficamos com um calendário meio (ou completamente) confuso. O que mais me chama a atenção atualmente é a questão do impasse que existe: CNS em 4 ou 3 anos. Gostaria muitíssimo que alguém que já tivesse se formado, me desse uma posição no que se refere a qualidade do curso e como sua formação é vista aqui fora, no mercado de trabalho. As opiniões dentro do Iserj variam, por isso acho interessante saber por alguém que já não esteja mais no meio da confusão, se valeu a pena e o que acham disso tudo.²⁸⁴

Ao buscar compreender esses discursos, percebi que não houve necessidade dos recursos exclamativos utilizados pelos professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ e referendados pelo grupo de alunos do curso que apoiava as práticas e enunciações desses docentes. Tanto o pronunciamento da aluna na audiência na ALERJ, quanto a conversa acima entre as alunas do CNS/ISERJ foram diretos na sua forma de dizer e de se dirigir aos seus interlocutores. Também, o uso das palavras esteve associado a uma entonação objetiva, que buscou saídas para os *impasses* (nome dado ao tópico de discussão na comunidade virtual) produzidos no curso (falta de condições de estudo, problemas com a organização curricular e a sua certificação).

Além disso, na conversa virtual, foram tecidas críticas ao grupo de professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, chamados pela Aluna C, em tom

²⁸³ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁸⁴ Ibid.

pejorativo, de *museus*, já que se colocaram nessa condição de *guardiões da história* da instituição.

Um outro dado interessante foi a necessidade da aluna D em buscar uma avaliação *neutra*, como se fosse possível. Além disso, pareceu-me que essa pretensa neutralidade, no dizer dessa aluna, viria de um ex-aluno, de “alguém que já não [estivesse] mais no meio da confusão (...)”. A meu ver, essa eleição de um ex-aluno como um possível avaliador do curso, que pudesse dizer *se valeu a pena*, revelou um segundo aspecto desse discurso: a empregabilidade²⁸⁵. Existiram questões “presumidas” (BAKHTIN, 1976) como: mesmo sem certificado, o que foi feito dos alunos concluintes? Estão empregados? Como? Onde? Realizam cursos de pós-graduação? De que forma?

Ao consultar a mesma comunidade²⁸⁶, em 30 de maio de 2011, no fórum de discussão *Novos Professores*, postado em 20 de abril de 2007, encontrei a seguinte conversa:

Ex- aluno 1- Pessoal, estou passando pra dar uma boa noticia: (...) eu [e enumera quatro ex-alunos do CNS/ISERJ], somos os novos professores de Caxias. Nao devemos esmorecer, mas eh pra lembrar q nem tudo está perdido!!! Forte abraço,
 Ex-aluna 2- Caxias já tem professores oriundos do CNS ISERJ, desde 2002! Eu, [enumera quatro ex-alunas do CN/ISERJ] e outras mais que não recordo o nome agora. O nosso curso já é reconhecido na prática há bastante tempo! Não desanimem!!!!!!
 Ex- aluna 3- NÃO SÓ CAXIAS, MAS TB NITERÓI, NOVA IGUAÇÚ, RJ E MESQUITA... TODOS NORMAL SUPERIOR!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! E BEM COLOCADOS!!!!!!!!!!!!²⁸⁷

A um primeiro olhar, essa conversa virtual pareceu responder às questões colocadas no diálogo anterior. Todavia, é importante destacar que, durante as observações da pesquisa, constatei que a ex-aluna 3 era uma das discentes que possuía contrato com uma empresa tercerizada responsável pela limpeza da instituição, mas que, ao invés de executar tais tarefas, trabalha, como até os dias atuais, em uma função inexistente no organograma do ISERJ, criado só para ela, pelo Conselho Diretor, com o aval da atual Diretora, sob o título de Assessora da Direção (Ata de Reunião do Conselho Diretor do dia 31 de julho de 2007 apud PP N° 8478, transformado em Inquérito Civil (IC) N° 169/2009 da Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital (CRAAI) Ministério Público do Rio de Janeiro. Processo N° 2011.00293351/2011 (um volume e um anexo).

²⁸⁵ Essa categoria difusa surgida nos anos 90 e evocada nos documentos dos organismos internacionais a partir dessa época é discutida no capítulo 1 dessa tese.

²⁸⁶ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁸⁷ Ibid.

Essa foi a forma encontrada pela atual Diretora Geral do ISERJ (professora desviada de função para o ensino superior do ISERJ no período de 1998 a 2007, ano em que assumiu a Direção da instituição até o momento de escrita dessa tese) a fim de *premiar* a atuação da ex-aluna na construção, desde o início do curso, de uma hegemonia dominante entre os alunos do CNS/ISERJ, além da sua atuação como *cabo eleitoral* do Deputado Paulo Ramos do (PDT), observada nas panfletagens realizadas na instituição e nos debates promovidos pelo Centro Acadêmico, na época em que essa ex-aluna fazia parte dele, com o Deputado Estadual Paulo Ramos (PDT) em época de eleições estaduais. Além disso, a mesma usou a comunidade virtual para propagandas eleitorais, conforme veremos nas seções seguintes. O que põe em questão o *dizer* dessa ex-aluna (ANEXO 50).

Além disso, tanto o relato da ex-aluna 3, quanto o da ex-aluna 2, não deixa claro o que observei no período da pesquisa e como Conselheira do Conselho Acadêmico: os alunos concluintes do CNS/ISERJ até 2005 recebiam uma declaração da secretaria do curso, com o logotipo do ISERJ assinada pela Secretária, sem o histórico escolar, de que haviam concluído o CNS/ISERJ e que o diploma estava em andamento. Era com esse documento que os alunos prestavam concursos público, inclusive o ex-aluno 1 com essa declaração, prestou concurso, foi aprovado e matriculou-se no Mestrado da PUC-RJ. A meu ver, essa declaração era aceita nos concursos públicos e empregos conseguidos pelos concluintes do CNS/ISERJ, devido ao peso simbólico da instituição. Não era por acaso que, apesar da FAETEC manter também um logotipo, o usado era o do ISERJ, conhecido desde seus *anos dourados* (ANEXO 12, 17, 20, 21 e 22). Essa minha suposição foi ratificada pela aluna A, no tópico “*Impasse no CNS*”²⁸⁸, citado anteriormente nessa seção, ao enunciar que “(...) o nome do ISERJ sempre foi e continua muito credenciado no mercado, já teve gente que me disse que gostaria muito de ter alguém do curso trabalhando na instituição que administra.”²⁸⁹

A partir de 2006, o CNS/ISERJ passou a ser invalidado, pois não foram cumpridas as exigências dos documentos e pareceres do CEE-RJ. Com isso, nem mesmo essa declaração pode ser mais expedida. Com isso, concluintes, como o ex-aluno 1 (do último diálogo transcrito) passou a ter sérios problemas com relação à certificação do curso, pois tinha concluído um curso de Mestrado na PUC-RJ (em 2005/2006) e estava sendo exigido o diploma e o histórico escolar do ensino superior para a sua titulação de Mestre e o mesmo não estava conseguindo a tempo essa documentação, correndo o risco de não ter o Mestrado

²⁸⁸ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

²⁸⁹ Ibid.

concluído. Tentei vários contatos com esse indivíduo, mas o mesmo não retornou quanto à resolução desse problema.

Como Conselheira do Conselho Acadêmico do Ensino Superior, em 2006, fui diversas vezes procurada por ex-alunos do curso que tinham sido empossados nos concursos para professores nas prefeituras citadas no diálogo entre esses três ex-alunos e em outros municípios não citados na conversa, buscando uma solução para a não-certificação, pois estavam sendo cobrados pelas prefeituras a regularização da documentação para o fim do estágio probatório, alguns estavam correndo o risco de exoneração, caso não apresentassem o diploma até data requerida pelo município ou instituição concursada.

Como solução, muitos desses ex-alunos se rematricularam em instituições privadas, no Curso de Pedagogia, na modalidade a distância ou em três anos, levando o que tinham de documentação para conseguirem a devida certificação. Somente em 2008, com o Parecer CEE Nº 21 (Quadro 5- ANEXO 5) é que novamente foi possível a formulação da declaração realizada anteriormente pela secretaria do curso.

O que tenho de dados de pesquisa é que foram “entregues solenemente durante o VI Fórum dos Discentes os primeiros diplomas do CNS registrados pela UENF”²⁹⁰, em junho de 2009 (ANEXO 31). Participei de uma das entregas como observadora, em dezembro de 2009, e notei que esses diplomas e/ou certificados não estavam acompanhados do histórico escolar e eram os de alguns alunos da primeira turma de 2002. Isso quer dizer que de junho a dezembro de 2009 não tinha sido ainda concluída a diplomação da primeira turma formada no CNS/ISERJ em 2002. A não certificação dos alunos do CNS/ISERJ no tempo e no modo devido se tornou tão problemática que, em 21 de janeiro de 2007, foi criada outra comunidade virtual: *Fiz ISERJ: Quero Meu Diploma!!!*²⁹¹ Essa comunidade possui a seguinte descrição:

Se você dedicou quatro anos de sua vida estudando, fazendo trabalhos, xerocando textos, arrancando seus cabelos por conta do TCC, estagiando, etc. no Curso Normal Superior do ISERJ e até agora não conseguiu receber o seu diploma, acabou de encontrar o seu lugar. O descaso dos governos tem sido grande, agora, chegou a hora de enfrentarmos essa situação juntos! JUNTOS SOMOS FORTES!!!²⁹²

Conforme analisa FERNANDES (1975; 1975 a), a busca dos trabalhadores e de seus filhos por uma formação profissional, através do ensino formal, foi intensificada com a

²⁹⁰ RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/DESUP/FAETEC. **Entrega dos primeiros certificados do ISERJ**. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/438-entrega-dos-primeiros-certificados-do-iserj>. Acesso em 30 de maio de 2011.

²⁹¹ Cf. COMUNIDADE VIRTUAL FIZ ISERJ: QUERO MEU DIPLOMA!!!. Disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=26762283>. Acesso em 30 de maio de 2011.

²⁹² Ibid.

consolidação e a disseminação do mercado, pela formação e expansão do capitalismo competitivo, principalmente a partir da década de 1930. De acordo com DAMIS (2002), nessa época, de um lado, a ideologia do *desenvolvimento* e do *progresso*, reafirmados no discurso *de educação para todos*, buscados pela burguesia local e pelo Estado, intensificaram o quantitativo de escolas no país e, conseqüentemente, o aumento da demanda por formação regular e sistemática da docência para a instrução primária. De outro lado, a precariedade e a espontaneidade da prática educativa predominante na escola primária e secundária tornaram-se condições para o desencadeamento de um processo nacional, visando regulamentar a formação do professor, em nível superior, para o atendimento às demandas de desenvolvimento econômico e político. Esse contexto propiciou, naquele momento,

(...) a remodelação do sistema e da administração escolares, os estudos psicológicos sobre a infância, a produção de conhecimentos sobre educação, a introdução de técnicas e de princípios da escola nova, enfim, contribuiu para que a prática da docência fosse tratada como espaço autônomo e impulsionador de transformações sociais. (DAMIS, 2002, p. 99)

Todavia, conforme analisa FERNANDES (1975 a, p 43),

(...) pode-se dizer que os modelos ideais de organização da sociedade foram substituídos de acordo com os ritmos históricos muito intensos. O mesmo não aconteceu com a criação das estruturas sociais, econômicas e políticas correspondentes, que [emergiram], e desenvolver[am]-se através de ritmos históricos muito débeis e incertos, graça a uma evolução lenta, penosa e oscilante (...).

Assim, é preciso criar as condições materiais e morais que as mudanças requerem, a fim de convertê-las na possibilidade de uma dinamização da ordem econômica, social e política, o que não ocorreu com o modelo de formação de professores em nível superior, principalmente, na modalidade dos Cursos Normais Superiores, como o CNS/ISERJ, que se constituiu em um curso prolemático, norteado de irregularidades e permeado por um ideário de educação de vertente liberal idealizadora, baseado na *tradição* e na instituição como *locus* de excelência.

O sistema capitalista, por intermédio da expropriação dos trabalhadores e do conhecimento produzido pela atividade produtiva, retirou dos trabalhadores, principalmente, a possibilidade de acesso e de controle dos meios de produção. Desse modo, ocorreu “uma exclusão das condições anteriores de existência, mas também uma inclusão”. Apareceu, então, a necessidade de uma “**inclusão forçada** [como a proposta pelo ISERJ e pelo projeto de Unificação dos ISEs/FAETEC] pela impossibilidade de se escapar a esse processo” de

mercantilização da vida social e da força de trabalho”. (BARRETO, 2009, p.47, grifo da autora)

O ideário liberal tem reafirmado esses conteúdos ideológicos imputados à escola, embora o ideal democrático de *educação para todos* tenha prevalecido apenas no discurso das sociedades capitalistas e não tenha ocorrido de fato. Assim, o que tem acontecido é uma bricolagem. Aos interesses do capitalismo vigente, juntam-se princípios e ideários de outras épocas, porém, ressignificados. A escola tem ocupado um lugar central na história dos grupos e classes sociais. Conforme a entrevista concedida por Leda Scheibe ao *Jornal do Professor*²⁹³, o que tem caracterizado a formação de professores no Brasil, principalmente, a partir dos anos 90, é a oferta e a condição desigual de cursos e processos de formação de professores: presencial, a distância, três ou quatro anos para a realização dos cursos, ensino diurno e noturno, instituições públicas e privadas, dentre outros. Essa desigualdade nos processos de formação tem revelado a incorporação da exploração do capital e a desigualdade social nas modalidades de formação de professores. Além disso, um outro problema que tem se apresentado como consequência desse contexto é a diversificação dos formatos institucionais que abrigam atualmente os cursos de formação de professores:

(...) escolas normais de nível médio; universidades que oferecem os cursos de licenciatura; instituições de ensino superior (IES) em geral, ou seja, centros universitários, faculdades integradas ou faculdades isoladas que oferecem licenciaturas em geral; institutos superiores de educação, criados pela LDB/1996, para funcionar no interior das IES e para assumir toda a formação inicial e continuada de professores; institutos federais de educação tecnológica (IFETS) que podem ofertar tanto as licenciaturas tradicionais com licenciaturas específicas para a educação profissional. (...) **A formação de professores é, sobretudo, um problema político: é atravessada pela concepção de sociedade e de projeto de futuro para um país. Por isso, é preciso destacar que os currículos de formação dos docentes passam por definições nas quais os projetos societários de nação estão presentes de alguma forma, e, portanto, concepções em disputa atravessam os projetos de formação** [grifo meu]. (JORNAL DO PROFESSOR, 03/05/2011. Entrevista com Leda Scheibe)

O que pude aprender com as narrações dos alunos, através de diversos instrumentos de pesquisa (relatos orais escritos, comunidades virtuais, panfletos, cartazes, manifestos, cartas públicas, dentre outros, no período de 2005 a 2008), que entre os discentes do CNS/ISERJ perdurou dois movimentos contraditórios: o do consenso (baseado na perpetuação da ordem vigente e da tradição) e o do dissenso (a luta pela produção de uma *outra* formação docente, que garantisse o bem público, ainda que na ordem burguesa). Esse jogo de forças foi o que também prevaleceu entre os docentes do CNS/ISERJ, que passo a analisar no item seguinte.

²⁹³ ENTREVISTA COM LEDA SCHEIBE. Universalização da Formação Superior dos Professores é Tendência Mundial. **JORNAL DO PROFESSOR**, de 03/05/2011. Edição 54 - Formação de Professores. In: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=57&idCategoria=8>. Acesso em 20 de maio de 2011.

3.1.2. O processo de adequação do CNS em Pedagogia no ISERJ: a tentativa da construção de uma outra hegemonia

No “micromundo” do ISERJ (BAKHTIN, 1992), o período de 2005 a 2008, com os mandatos dos Diretores do ISERJ, Professor Ubiratan Castro Vianna (mandato de 2005 a 2007, cedido da SEEDUC-RJ, nomeado pela FAETEC, devido a não ter havido eleições na instituição, conforme já descrito, anteriormente, nesse capítulo) e da Professora Sandra Regina Pinto Santos (pertencente ao grupo de professores, listado no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5/ANEXO 5; eleita em 2007 e reeleita em 2009, para a Direção Geral do ISERJ até o momento) foram demarcados por irregularidades e por relações autoritárias (em ambas direções, os assessores e coordenadores foram professores ou funcionários cedidos de outras secretarias, em contrato temporário, em contrato tercerizado, desviado da função da empresa destinada à limpeza da instituição para prestar serviços à direção ou desviados de função para o ensino superior)²⁹⁴. Nessas direções, foram instaurados processos administrativos e criminais contra professores e funcionários que se opunham a alguma decisão ou ato desses diretores. Em especial, aos integrantes do LEME/FAETEC que tiveram que responder a alguns deles, como os seguintes:

- I. Processo E-26/32.228/2006, de 10/04/2006, tendo como assunto “apuração de denúncias”, envolvendo um professor integrante do LEME/FAETEC que resultou “**a pena de repreensão do professor**, em estágio probatório, conforme Decreto Nº 2479/1979, Cap V, art. 292 e art. 295” [grifo meu] (fls 188,).
- II. Processo E-26/32.737/2007, de 14/05/2007. Esse processo versava sobre “sindicância administrativa para apuração de fatos ocorridos no CNS/ISERJ”. O teor desse processo eram as deliberações do Conselho Acadêmico do ISERJ, instaurado em 2007, que não estavam em concordância com a política administrativa-pedagógica da Direção Geral.
- III. Processo E-26/32224/2008, de 02/04/2008. Esse processo versava sobre o mesmo assunto, que o processo do item I.
- IV. Processo E-26/33479/2008, de 21/05/2008, tendo como assunto “sindicância para apuração de fatos relacionados ao exercício de funções” de um professor integrante do LEME/FAETEC.
- V. Processo E-26/436/2008, de 09/09/2008, originado na SECT-RJ, tendo como assunto “fatos e irregularidades ocorridas no ISERJ”.
- VI. Registro em Delegacia a Polícia Civil (DEAM-Centro), no dia 06/03/2008, com as seguintes ocorrências: Vias de fato, Injúria, Ato Obsceno, Desacato (Termo Circunstanciado Nº 912-00669/2008). Esse registro originou um Inquérito Criminal em tramitação no Juízo de Direito do II JECRIM da Comarca da Capital, também em tramitação.

Apesar do tempo decorrido, até o momento, esses processos e inquéritos não foram arquivados e encontram-se em tramitação. Minha suposição é a de que a perpetuação desses processos tem servido como forma de intimidação a qualquer ação política dos professores

²⁹⁴ C.f. documentos comprobatórios contidos no Processo Nº 2011.00293351/2011 (um volume e um anexo), da Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital (CRAAI) Ministério Público do Rio de Janeiro, a partir do IC Nº 169/2009.

envolvidos nessas produções *incriminatórias* e *persecutórias* produzidas por essas Direções, a fim de que seja apagada qualquer possibilidade de construção de outra hegemonia, voltada para as lutas e a educação dos trabalhadores, na busca da construção de uma *nova* ordem econômico-social, para além do capitalismo.

Na reciprocidade entre as forças materiais e ideológicas, existe uma simultaneidade entre os instrumentos de coerção e de persuasão nas forças político-sociais em disputa pela hegemonia político-social. (GRAMSCI, v.1, 2007). Considerando a indissociabilidade entre as forças coercitivas e persuasivas, concordo com a afirmação de NEVES e SANT'ANNA (2005) de que as sociedades capitalistas tem se constituído e se perpetuado a partir de uma dupla e concomitante ordem de contradições, que precisam ser ultrapassadas pelos trabalhadores, para que se possam ter ganhos, ainda que provisórios, na busca de *outra* ordem: “a contradição entre a socialização do trabalho e apropriação privada do trabalho social e a contradição entre a socialização da política e a apropriação individual ou grupista do poder.” (Ibid., p. 22)

Conforme esse estudo sustenta, a forma de constituição do corpo funcional do CNS/ISERJ foi marcada por interesses políticos do aparato partidário estabelecido, conformando um quadro em que sobressaiam privilégios de ordem privatista e/ou patrimonialista. A manutenção das condições precárias e antidemocráticas do CNS/ISERJ foi, afinal, funcional para manter os referidos particularismos. É o que passo a analisar nesse item e nas seções posteriores desse capítulo.

Durante o mandato do Diretor Geral do ISERJ, Professor Ubiratan Castro Vianna (de 2005 a 2007), o grupo de professores desviados de função para o ensino superior, por se encontrarem em uma condição irregular, e por isso fragilizada, ora apoiavam as decisões do *Colegiado* do CNS/ISERJ constituído pelo corpo docente (constituído de professores concursados para o ensino superior da FAETEC e de professores desviados de função) e por representantes discentes do CNS/ISERJ; ora faziam pequenas alianças políticas com a Direção do ISERJ, com a Presidência FAETEC e suas respectivas chefias, e/ou com frentes partidárias da ALERJ (como já iniciada a análise no capítulo 2 dessa tese e tendo prosseguimento ao longo desse item e na seção 3.3 desse capítulo), em busca da permanência desse grupo de docentes no CNS/ISERJ.

A continuidade desse grupo de professores estava relacionada com a manutenção das condições do CNS/ISERJ, já que qualquer mudança no curso poderia acarretar a volta desse grupo de professores, que foram desviados de função para o ensino superior, às suas funções de origem. Isso porque, o que garantia a permanência desse grupo no CNS/ISERJ eram os

Pareceres CEE-RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5) e o de N° 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5). Conforme já descrito, esses pareceres listavam o corpo docente do CNS/ISERJ, naquelas condições em que o curso foi autorizado. Assim, qualquer modificação administrativa e/ou pedagógica no CNS/ISERJ tornava frágil a permanência desses docentes no curso. Por isso, o *novo* era visto por esse grupo sempre como uma ameaça.

Mesmo os docentes que não se encontravam nomeados nesses documentos, mas lecionavam no curso, por outros meios (a convite da Presidência da FAETEC ou de alguma chefia, os autodenominados *Complementadores*, dentre outros) firmavam-se nos mesmos pareceres. Como não havia uma publicização dos documentos que fundamentavam o ISERJ e o CNS/ISERJ, nem pela FAETEC, nem pela Direção Geral do ISERJ e, muito menos, por esse grupo de professores, ocorria sempre uma *névoa* de quais seriam os *verdadeiros implementadores*. Essa instabilidade no grupo de professores desviados de função para o CNS/ISERJ era usada pela Direção do ISERJ e suas chefias, como também pelos “organizadores” (GRAMSCI, v. 2, 2007) desse grupo de professores, como forma de coerção. O discurso, tanto da Direção do ISERJ quanto dessas lideranças, era o mesmo: “nós sabemos quem são os verdadeiros implementadores... então, vejam bem, o que vão fazer... pois, caso contrário temos como usar nossas armas [os pareceres].” (Registro de Diário de Campo, 30 de novembro de 2005)

Nesse contexto, a indefinição do Regimento Interno do ISERJ (2002, 2004 ou 2006) e as irregularidades acentuadas na instituição²⁹⁵, além do acirramento das relações entre um grupo de docentes concursados para o ensino superior, liderados pelo LEME/FAETEC, e os professores desviados de função, conforme já descrito anteriormente, fez com que o grupo de professores concursados para o ensino superior, em 2006, organizados pelo LEME/FAETEC, passasse a buscar uma *outra* direção político-ideológica para a regularização do CNS/ISERJ.

O que deflagrou a construção de outra hegemonia no projeto de formação do ensino superior no ISERJ foi o descaso com que os professores desviados de função trataram as discussões e reflexões sobre as novas *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (que tinham sido promulgadas pelo Parecer CNE/CP N°5, em 13/12/2005 e instituídas pela Resolução CNE/CP N°1 em 15/05/2006 -Quadro 5- ANEXO 5) trazidas à tona nas reuniões

²⁹⁵ Entre as quais: a contratação de pessoal com salário e qualificação de professor, que não exercia atividade docente; inexistência de informação quanto ao número exato de funcionários contratados atuando na Instituição; a permanência de um quantitativo elevado de professores desviados de função e de funcionários atuando no Ensino Superior e a falta de professores e funcionários para atuarem na Educação Básica e no Ensino Médio da própria instituição, dentre outros, conforme observado ao longo do campo de pesquisa no período de 2005 a 2009 e ratificado pelos documentos contidos no Processo N° 2011.00293351/2011 (um volume e um anexo), da Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital (CRAAI) Ministério Público do Rio de Janeiro, a partir do IC N° 169/2009.

do Colegiado, nas dos Núcleos (ANEXO 8) e nas *Reuniões Interdisciplinares*, além das discussões conduzidas pelos alunos nesses fóruns. Como o abaixo-assinado de 103 alunos do CNS/ISERJ, encaminhado em 15 de dezembro de 2006 ao *Colegiado* e, posteriormente, ao Conselho Diretor do ISERJ (quando foi instituído) e à CIS/FAETEC, solicitando a transformação do CNS/ISERJ em Pedagogia, conforme as novas DCNs de Pedagogia, promulgadas em 2005 e instituídas em 2006²⁹⁶.

Durante o segundo período de 2005 e todo ano de 2006, os professores concursados para o ensino superior, em especial os integrantes do LEME/FAETEC, encaminharam nos fóruns de discussão e deliberativos as determinações das novas *Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia* (2005-2006) e outros documentos que emanavam dessas determinações (como o abaixo-assinado dos alunos) e questionavam quais seriam as ações políticas e pedagógicas do CNS/ISERJ, a partir das determinações do CNE.

Ainda em 14 de dezembro de 2005, foi firmado um convênio de cooperação pelo CEE/RJ com o MEC, por intermédio da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior-CONAES para a incorporação do Rio de Janeiro ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES. A Deliberação CEE/RJ N° 296/2006 (Quadro 5- ANEXO 5) regulamentou esse convênio, estipulando que todas as IES do Sistema Estadual deveriam apresentar, no prazo de 60 dias a contar de março de 2006, a sua Comissão Própria de Avaliação (CPA). Para o ISERJ, foram designadas, pela Coordenação Geral do ISERJ e pela Coordenação do CNS/ISERJ (ambas contratadas) junto com a Direção Geral, as seguintes Professoras: Lúcia Helena de Oliveira Bacellos (Creche); Elsy Graffius Ferreira (Pré-Escola); Valeska Leadro Lopes (1° segmento do Ensino Fundamental); Sandra Alves Corrêa (2° segmento do Ensino Fundamental); Vilma Isabel Alves de Oliveira (Ensino Médio); Eliana Furtado Cordeiro Rosa²⁹⁷ (Ensino Superior); Jorge Gandra Mendes (Colégio de Aplicação do ISERJ)²⁹⁸. Na época, apesar do ISERJ já contar com um corpo docente concursado para o ensino superior e com o *Colegiado* do curso, esses nomes foram encaminhados pela Direção

²⁹⁶ É importante destacar que, apesar do número de alunos do CNS/ISERJ não ter sido publicizado durante o período de campo dessa pesquisa (2005 a 2009), existe uma estimativa de cerca de 200 alunos em todo CNS/ISERJ até a sua extinção em 2008. Isso porque, quando foi instituído o Conselho Acadêmico em 2007, do qual fiz parte, foi pedido à secretaria do CNS/SERJ a listagem dos alunos regularmente matriculados no período de 2007.1. Foi expedida uma listagem com 121 alunos. O número de votantes de alunos do Ensino Superior nas eleições para Direção Geral do ISERJ em 2007 foi de, aproximadamente, 200 alunos. Além disso, um documento interno, do qual tive acesso, da DESUP/FAETEC para a Presidência da Fundação (CI FAETEC/DESP N° 306/2007, de 07 de agosto de 2007), informava que eram 244 diplomas a serem expedidos para o CNS/ISERJ naquele ano.

²⁹⁷ Na época, Coordenadora do CNS/ISERJ contratada pela FAETEC.

²⁹⁸ C.f. OFÍCIO 266/2006, de 29/05/2006, da Direção Geral do ISERJ para a Coordenação dos Institutos Superiores.

Geral à CIS/FAETEC sem nenhuma legitimação do fórum deliberativo instituído: o *Colegiado*.²⁹⁹

No segundo semestre de 2006, com a Deliberação CEE/RJ N° 298, em julho de 2006, foram estabelecidas as normas para o cumprimento da Resolução CNE/CP N° 01/06, determinando o prazo para adequação dos CNS em Pedagogia em todo o Estado do Rio de Janeiro até junho de 2007. Nesse momento, foram ainda mais acirradas as forças políticas antagônicas entre os professores concursados para o ensino superior, liderados pelo LEME/FAETEC, e os professores desviados de função para o ensino superior, que se negavam a qualquer possibilidade de uma transformação do CNS/ISERJ em Pedagogia.

Foi realizada uma série de reuniões entre os professores concursados para o ensino superior organizadas pelos integrantes do LEME/FAETEC, a fim de buscar uma ação política que se contrapusesse à ordem estabelecida e ao caos em que se encontrava o ensino superior do ISERJ. É importante dizer que essas reuniões aconteceram fora da instituição, em finais de semana, feriados ou fora do horário de trabalho do ISERJ, a fim de que não provocasse retaliações, processos administrativos ou judiciais para esse grupo de professores concursados, já eles se encontravam em estágio probatório e essa condição era acionada a todo o momento por qualquer grupo (pela Presidência da FAETEC e Direção Geral do ISERJ, com suas respectivas Chefias, Coordenações e Assessorias; pelo grupo de professores desviados de função e, até mesmo, pelos funcionários contratados) como forma de coerção, se houvesse divergência, discordância de opinião ou de posição política contrária a qualquer desses outros grupos.

Como o Parecer CEE-RJ N° 228/2005 (Quadro 5- ANEXO 5) ratificou a matriz curricular do CNS/ISERJ em quatro anos (a mesma reconhecida pelo Parecer CEE-RJ N° 200/2004- Quadro 5- ANEXO 5) e pronunciou-se favorável ao Regimento Interno de 2002, legitimando-o como o documento a ser seguido pela instituição, ocorreu, então, uma opção política dos professores concursados para o ensino superior da FAETEC de inserirem todos os alunos do CNS/ISERJ na grade curricular de quatro anos e instituírem os fóruns deliberativos previstos no Regimento de 2002, a revelia das determinações da FAETEC que eram de unificação do ISEs/FAETEC em uma matriz curricular de três anos e a instituição do Regimento Interno de 2004. Ambas decisões iguais para todos os ISEs da Fundação. Com

²⁹⁹ Em setembro de 2007, a Diretora recém eleita Professora Sandra Regina Pinto Santos realizou o mesmo ato. Designou professoras desviadas de função para o Ensino Superior para a participação no II COED, a fim de compor a CPA da instituição, sem consultar nenhum fórum de discussão ou deliberativo. Foram as seguintes: Elen Maria Gomes Cabral, Rosa Malena Carvalho e a Professora Sandra Regina Pinto Santos (Diretora da instituição).

isso, os professores concursados para o ensino superior da FAETEC, organizados pelo LEME/FAETEC, optaram, deliberadamente, pela “desobediência civil na esfera acadêmica” (FERNANDES, 1979, p. XIX) ao estabelecido pela FAETEC e pela Direção do ISERJ.

Para isso, no período entre março e abril de 2006, foi estabelecido um fórum de discussões, organizado pelos integrantes do LEME/FAETEC, através de reuniões conjuntas entre as diversas modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, cursos livres, dentre outros) e os diferentes segmentos do ISERJ (da creche ao ensino superior), envolvendo toda a instituição e seus componentes (professores, alunos, pais e suas representações organizativas: SINDPEFAETEC, Grêmio Estudantil, Centro Acadêmico e a APIERJ-Associação de Pais do ISERJ). Com o aprofundamento dessas discussões, ainda nesse período, foi organizado um abaixo-assinado de professores e funcionários do ISERJ, que convocou uma Assembleia geral com o objetivo de estabelecer as normas e os procedimentos para a realização das eleições para o Conselho Superior, conforme previa o Regimento de 2002.

No período entre maio e junho de 2006, foram realizadas quatro Assembleias gerais, coordenadas pelos integrantes do LEME/FAETEC, envolvendo todos os alunos, professores e funcionários da instituição. O objetivo dessas Assembleias era a discussão sobre as funções do Conselho Superior do ISERJ, sua composição, possíveis candidatos, formação da comissão eleitoral responsável pela eleição do Conselho, dentre outros, para a constituição desse Conselho (de acordo com o Regimento de 2002 e o Parecer CEE-RJ N° 228/2005-Quadro 5-ANEXO 5).

Para a realização dessas Assembleias, o principal apoio foi dos professores, alunos e funcionários do Ensino Médio, além dos outros níveis e segmentos do ISERJ. É importante destacar que todos os professores desviados de função para o ensino superior se eximiram dessas discussões, negando-se a participarem dessas Assembleias, assim como usaram de estratégias diversas para a não participação dos alunos do curso, através de práticas como: passeios e conferências com professores convidados nos mesmos dias e horários, com cobrança de presença dos alunos e como formas de avaliação.

Embora, o CEE-RJ tivesse se pronunciado favorável ao Regimento de 2002, através do Parecer CEE-RJ N° 228/2005 (Quadro 5- ANEXO 5), o mesmo nunca tinha sido finalizado nos seus trâmites legais. Além disso, o mesmo Parecer do CEE-RJ apurou denúncias contra o *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/FAETEC* e constatou irregularidades na instituição (as mesmas que sempre foram descritas nos relatórios das outras comissões Verificadoras e nunca foram sanadas), concedendo um prazo de 60 dias para a regularização desses problemas, que não foram resolvidas. Por isso, ainda em 2006, o CNS/ISERJ, que era

o único Curso Normal Superior da FAETEC que obtinha a autorização e o reconhecimento do CEE-RJ (Pareceres CEE-RJ N° 258/1998 e o de N° 200/2004- Quadro 5- ANEXO 5) para o seu funcionamento, passou a ser invalidado, a partir de setembro de 2006, visto que o não cumprimento das exigências dos documentos e pareceres resultou a não renovação do reconhecimento do curso.

Desse modo, ficou explícito que não **havia nenhum Regimento Interno e nenhum curso superior em vigor no ISERJ**. Assim, foi realizada outra opção política pelos integrantes do LEME/FAETEC, apoiados pelos professores concursados para o ensino superior: **o Regimento Interno de 2004** e investiu-se, então, nas eleições para o **Conselho “Pro Tempore” do Diretor do ISERJ, nos moldes do Regimento de 2004**. Para representar o ensino superior, foi eleita uma professora do LEME/FAETEC no Conselho: a Professora Rosa Maria Corrêa das Neves. As eleições foram realizadas em setembro de 2006.

Além disso, **a partir de uma minuta de Estatuto da FAETEC**³⁰⁰, foram instituídas as eleições pela Fundação, no início de junho de 2006, para um **Conselho “Pro Tempore” de Ensino Pesquisa e Extensão da FAETEC**, através da Resolução FAETEC N° 27/06, de 05 de abril de 2006. Além dos componentes efetivos (o Presidente da FAETEC e o Diretor do Ensino Superior-DESUP/FAETEC), seriam escolhidos pelos seus pares, para um mandato de dois anos, dois diretores dos Institutos Superiores; um docente de cada Instituto Superior; um docente representante do Ensino, Pesquisa e Extensão dos Institutos e um representante do corpo discente do ensino superior indicado pelo C.A de cada Instituto para o mandato de um ano. No ISERJ, foi estipulado por um Ato da Direção S/N°, de 01 de junho de 2006, uma comissão eleitoral para a eleição do representante docente do ensino superior, a fim de que as eleições fossem realizadas em 12 de junho de 2006. Puderam se candidatar e votar todos os professores do CNS/ISERJ. A comissão foi formada pelo Diretor Geral, com três professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ e uma contratada: Professora Gylce da Silva Oliveira Santos (contratada); Professora Lindomar Luiza Chaves Goldschmidt³⁰¹; Luiza Alves Ferreira Portes³⁰² e Professor Mario de Jesus Alexandre³⁰³. Mais uma vez, a opção dos

³⁰⁰ O Estatuto da FAETEC só foi consolidado, em 2010, pelo Decreto N° 42.327 (Quadro 4).

³⁰¹ Docente listada no Parecer N° 1008/2000 (Quadro 5). Foi essa professora que organizou o *Programa de Complementação Pedagógica do ISERJ*. Desde 2007, faz parte do Gabinete da Presidência da FAETEC.

³⁰² Foi a primeira Diretora do ISERJ. Não consta em nenhum dos pareceres, mas conforme já descrito, desde que foi exonerada do cargo, passou a fazer parte do corpo docente do CNS/ISERJ, sem concurso público para esse nível de ensino, conforme consta na lista de docentes do CNS/ISERJ, expedida pela secretaria do curso, em 13 de abril de 2007, a pedido do Conselho Diretor da instituição.

³⁰³ Professor listado no Parecer N° 258/98. Também, consta na mesma lista de docentes do CNS/ISERJ, expedida pela secretaria do curso, em 13 de abril de 2007.

professores concursados foi por eleger como representante docente do ensino superior do ISERJ um integrante do LEME/FAETEC: a Professora Cláudia Lino Piccinini.

Em janeiro de 2007, a CIS/FAETEC (Coordenação dos Institutos Superiores) foi transformada em DESUP/FAETEC (Diretoria da Educação Superior), sob a direção da Professora Rute Cândida Freitas e pela Professora Sandra La Cava de A. Amado, que antes ocupava a função do CIS/FAETEC (ambas concursadas para o ensino superior do Instituto Superior de Educação de Três Rios, que também se encontravam em estágio probatório), passando a constar na estrutura administrativa e pedagógica da FAETEC e na minuta do Estatuto da FAETEC.

O objetivo da DESUP/FAETEC era a busca da unificação dos ISEs da FAETEC e a regularização do ensino superior na Fundação. A meu ver, com essas ações, a tentativa da Presidência da FAETEC (Nelson Massini) era a de regulamentar a Fundação como mantenedora de instituições de Ensino Superior, com o objetivo de trazer as verbas da FAPERJ destinadas às pesquisas acadêmicas para a Fundação. Para isso, era necessária uma nova organização administrativo-pedagógica, contida na minuta do Estatuto da FAETEC (ANEXO 32) elaborada no Gabinete da Presidência da Fundação na época.

A partir dessa meta, com a promessa da regularização do ensino superior do ISERJ pela DESUP/FAETEC, foi solicitado ao Conselho Diretor da instituição, em janeiro de 2007³⁰⁴, que fosse dado prosseguimento às ações estabelecidas no Regimento Interno de 2004. Desse modo, o Conselho Diretor da instituição deveria organizar as eleições para o Conselho Acadêmico do CNS/ISERJ, “de tal forma que em 12 de março de 2007 o mesmo toma[sse] posse”³⁰⁵.

Nessa época, o LEME/FAETEC, junto com os outros professores concursados buscavam a possibilidade da construção de uma *outra* hegemonia, pelo fortalecimento de todos os professores concursados de todos os ISEs (ao todo eram 100 docentes). Todos os professores concursados para ensino superior da FAETEC seguiram a mesma estratégia política, instituída no ISERJ: a adoção do Regimento de 2004 e a formação dos Conselhos (Conselho Diretor e Conselho Acadêmico)³⁰⁶. Com isso, os professores concursados para o

³⁰⁴ OFÍCIO FAETEC/DESUP Nº 002, de 22 de janeiro de 2007.

³⁰⁵ Ibid., s. p.

³⁰⁶ É importante esclarecer que, devido aos problemas vividos pelos candidatos do concurso público para Professores do Ensino Superior da FAETEC, realizado entre os anos de 2004 e 2005, como falta de informações da FAETEC; contratos temporários de candidatos, ainda sem que estivesse terminado processo de seleção; informações apenas por uma linha telefônica que só vivia com problemas; informações desencontradas, dentre outros, fez com que os professores aprovados nesse concurso, criassem uma lista de discussão virtual, via email, denominada de "concuradosdafatec", com o endereço eletrônico: concuradosdafatec@yahoogrupos.com.br.

ensino superior que faziam parte do *Colegiado* do CNS/ISERJ entregarem seus cargos, permanecendo, apenas, dois professores, que apoiavam o grupo de professores desviados de função. Tais Conselhos (Conselho Diretor e Conselho Acadêmico do ISERJ) não foram reconhecidos pela Direção Geral, nem pelos professores desviados de função para o CNS/ISERJ, que insistiram em manter em paralelo a formação do *Colegiado*, com o aval e participação da Direção Geral e de seus Coordenadores.

Então, como parte da continuidade da opção política adotada pelos professores concursados para o ensino superior, liderados pelo LEME/FAETEC, foi empossado o Conselho Acadêmico do Ensino Superior (COAC) em 16 de março de 2007 pelo Conselho Diretor, sem a presença e assinatura da ata de posse da Direção Geral, que negou a assinatura e a sua participação. Esse Conselho, do qual fiz parte, foi eleito pela comunidade acadêmica do CNS/ISERJ, em voto paritário entre alunos e professores, conforme edital elaborado pelo Conselho Diretor do ISERJ e das atribuições dispostas no artigo 2, inciso III, do Regimento de 2004.

As eleições foram organizadas pelo Conselho Diretor do ISERJ, que nomeou um aluno do CNS/ISERJ, um funcionário e uma professora, todos integrantes do próprio Conselho Diretor para compor a Comissão Eleitoral para as eleições dos docentes e discentes representantes do Conselho Diretor. Os votos eram paritários entre alunos, professores e funcionários para a representação docente. Foram 155 alunos do CNS/ISERJ votantes, 23 votantes entre professores e funcionários do curso e 9 votos em branco em um total de 178 votantes, sendo que os professores desviados de função para o ensino superior fizeram a opção por não se candidatarem, além disso não votaram. Por isso, esse valor de 23 votantes entre professores e funcionários correspondeu a quase totalidade dos professores concursados. Apenas três professores concursados não votaram. Os oito professores candidatos eram concursados para o ensino superior e foram eleitos. Foram os seguintes; Ana Severiano (85 votos); Ângela Maria Robertti (82 votos); Bruno Alves (103 votos); Glória de M. Tonácio (89 votos); Leonardo Villella (93 votos); Nicolas Alexandria Pinheiro (103 votos); Valéria Rosito (73 votos).

Para a representação de alunos só pode votar os discentes do CNS/ISERJ. Foram 156 votantes e cinco candidatos, sendo eleitos os alunos Zander M. Júnior (47 votos) e Fernando J. Moura (33 votos-suplente). As eleições foram realizadas nos dias 13 e 14 de março de 2007.

O Conselho Acadêmico do Ensino Superior (COAC) foi formado por dez membros, sendo oito docentes e dois representantes discentes (sendo um suplente) (RIO DE JANEIRO, 2007), pois os outros membros natos (Direção Geral, na Presidência; o Coordenador Geral da instituição; o Coordenador de curso; o Coordenador de Extensão e de Pesquisa; e o Coordenador de Estágio) recusaram-se a participarem desse Conselho. Apesar da promessa da presidência da FAETEC e da DESUP/FAETEC de que, com a adoção desse Regimento e a eleição desses Conselhos, ocorreria a instauração do ensino superior do ISERJ e suas potencialidades (ensino, pesquisa e extensão), não foi o que aconteceu.

Conforme consta no documento intitulado *Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Conselho Acadêmico* (RIO DE JANEIRO, 2007), os esforços desse Conselho “aspiraram a tornar públicas algumas das práticas vigentes no ISERJ, marcadas pelo favorecimento e privilégio de interesses privados em detrimento das necessidades institucionais” (Ibid, p. 3). Com isso, o COAC objetivava estabelecer uma forma de enfrentamento aos abusos de poder realizados pela Direção Geral do ISERJ (Professor Ubiratan Castro Vianna), como por exemplo, a confecção e adoção de regimentos internos ao bel prazer da Direção Geral, que seguia o que lhe conviesse de cada regimento, assim, a cada momento adotando medidas de regimentos diferentes (2002, 2004 e 2006).

Outras ações da Direção Geral do Professor Ubiratan Castro Vianna (mandato de 2005 a 2007) deixavam claro o autoritarismo dessa Direção e o privilégio por interesses privados, como a manutenção da ocupação das coordenações geral e do CNS/ISERJ por professores em contratos temporários, ligados a ele, através de instituições superiores privadas (tanto o Diretor quanto as coordenadoras eram docentes e coordenadores da UNISAM, na época), ao invés de buscar legitimar esses espaços por professores concursados para o ensino superior e pelos Conselhos instituídos (Conselho Diretor e COAC).

Mais uma ação que exemplifica essa forma coercitiva de dirigir a instituição foi a sua negação em assinar a ata de posse do Conselho Acadêmico, como forma de não legitimá-lo, além de se negar a participar das reuniões na qual tinha assento, para em seguida, deliberar Atos da Direção, sem a consulta aos Conselhos; estabelecer processos de sindicância, inquéritos, proibições e regulamentos para o uso de equipamentos e de salas, sem consulta prévia a nenhum dos conselhos (Conselho diretor e COAC), dentre outros.

Para tal, de acordo com o relatório do COAC (RIO DE JANEIRO, 2007), com a leitura e a análise de todas as atas de reuniões desse Conselho, percebi que o Conselho Acadêmico do Ensino Superior do ISERJ buscou, reiteradamente, uma interlocução junto à FAETEC no sentido de ter respaldadas as suas deliberações e viabilizar suas ações. Ao

contrário do esperado e prometido pela Presidência da FAETEC e pela DESUP/FAETEC, o COAC se deparou com evasivas, omissões e contradições por parte da FAETEC (principalmente da DESUP/FAETEC) especialmente no que se refere ao próprio reconhecimento do COAC e consequente respeito às suas deliberações.

Além disso, como resultante da constante negação do papel político desse Conselho, por parte da Direção Geral, de suas chefias e coordenações, é importante destacar que as condições, durante o período de suas atividades, fossem elas de ordem material e/ou política, eram as mais adversas possíveis. No primeiro plano, destacou-se a não-designação por parte da Direção Geral e da FAETEC de uma sala para as reuniões do COAC no ISERJ e ocorreu o cerceamento à utilização de equipamento e material de trabalho (papel, computador, internet) por parte da Direção Geral do ISERJ, de seus coordenadores e assessores.

A Direção Geral não reconheceu nem o Conselho Diretor, nem mesmo o Conselho Acadêmico do Ensino Superior do ISERJ e a FAETEC (Presidência e DESUP/FAETEC) se omitiu diante dessa situação. Com isso, foram se agravando as condições de existência do COAC. O espaço físico para reuniões e o uso de material era disputado pelo *Colegiado*, que coexistia, junto ao COAC, com o apoio da Direção Geral do ISERJ, coordenações, professores e/ou alunos com os mais diversos interesses. Inclusive, a coordenadora do CNS/ISERJ (contratada) tinha assento e participava do *Colegiado* em uma tentativa de legitimação do mesmo.

Um exemplo enfático no plano político, que apontou os descabros submetidos a esses Conselhos, “em sua expressão mais sórdida” (RIO DE JANEIRO, 2007, p.4), foi a invasão da sala em que se reunia o COAC no dia 11 de abril de 2007 por um grupo de professoras desviadas de função que formava o *Colegiado*. Conforme consta na ata de reunião desse dia, “(...) a partir desse momento, houve uma invasão da sala por professoras com atuação no ensino superior (...) que se instalaram e pretenderam realizar uma reunião paralela (...)”. (Ata do COAC, de 11 de abril de 2007)

É importante destacar que (nesse contexto de conflitos e da força coercitiva instaurada pela Direção Geral do ISERJ e pela FAETEC, principalmente, pela DESUP/FAETEC, aos membros do COAC) este Conselho realizou as seguintes deliberações, as quais o coletivo, que apoiava o COAC, julgava relevante para o ensino superior do ISERJ: A) logo na primeira reunião do COAC, foram destituídas a Coordenação Geral e a do CNS/ISERJ (contratadas), em seguida foi instituída a indicação da Primeira Coordenação Interina (composta somente por professores concursados para o ensino superior do ISERJ, conforme o ANEXO 33), com o objetivo de regularizar o CNS/ISERJ e dar prosseguimento às discussões sobre a

transformação o CNS/ISERJ em Pedagogia (ANEXO 34); B) realização de uma Assembleia geral para a indicação de nomes para composição da Segunda Coordenação Interina; C) Estabelecimento de critérios para elaboração de calendário e do horário 2007/01 (opção pela grade curricular de 4 anos, extinção do oferecimento de disciplinas no modelo tutorial, priorização de turmas especiais para alunos remanescentes, com a finalidade da conclusão do curso, encaminhamento de alunos para PDI, definição e distribuição da carga horária dos professores lotados no CNS/ISERJ); D) obrigatoriedade da matrícula (ou pré-matrícula) de alunos para seu acolhimento nas turmas formadas; E) Apreciação e divulgação das irregularidades relativas aos professores lotados no CNS; F) Encaminhamento das discussões em dois seminários sobre as novas DCNs para o Curso de Pedagogia (ANEXO 34) e aprovação de uma proposta de Curso de Pedagogia, elaborada a partir dessas reflexões e estudos, em uma Assembleia Geral, convocada pelo COAC, com votação paritária de alunos e professores e referendada pelo Conselho, em abril de 2007; G) Apreciação e repúdio ao processo persecutório movido por razões políticas contra professores concursados.

Quanto à votação para a aprovação do Curso de Pedagogia, o COAC optou por realizar uma Assembleia extraordinária presidida por esse Conselho no dia 11 de maio de 2007, com a presença de toda a comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários, com direito a voz e voto paritário). A mesa organizadora da Assembleia foi composta por cinco membros (três professores conselheiros, um aluno conselheiro e um docente da Comissão interina). A Assembleia iniciou com três propostas para serem votadas, que tinham sido construídas por diferentes grupos de interesses do CNS/ISERJ e da FAETEC, discutidas em duas reuniões ampliadas do COAC, em que todos os alunos e professores tiveram direito a voz e à elaboração de propostas. De forma resumida, eram elas: i) uma construída a partir das reflexões e dos Seminários produzidos pelo LEME, com a participação de professores e alunos do CNS/ISERJ; ii) uma outra proposta produzida pela FAETEC a partir das diferentes propostas enviadas pelos ISES à DESUP/FAETEC, que propôs um único Curso de Pedagogia para todos os ISEs da FAETEC, a partir de uma *bricolagem* das diferentes propostas enviadas à Fundação; iii) e uma proposta de adequação curricular do CNS/ISERJ em Curso de Pedagogia, sem alteração do Projeto Político Pedagógico do curso, ou seja, essa adequação do CNS/ISERJ em Pedagogia tinha o objetivo de apenas atender às novas DCNs para o Curso de Pedagogia e aos Pareceres e Deliberações do CEE-RJ. Essa proposta era defendida pelos professores desviados de Fundação.

O COAC acatou todas as propostas apresentadas e optou por votá-las em uma Assembleia com a participação de toda a comunidade acadêmica da instituição e resolveu que

o resultado dessa Assembleia seria ratificado por esse Conselho.

Durante essa Assembleia, ocorreram então discussões acerca das propostas construídas até aquele momento e encaminhamento de sugestões e adendos em cada uma delas. Como resultado dessas reflexões e discussões, foram encaminhadas três propostas para votação: 1) Pedido de prorrogação de prazo para a FAETEC para discussões e possíveis desdobramentos: equivalências e adaptações entre o CNS/ISERJ e a Pedagogia; manutenção ou não do CNS/ISERJ; dentre outros. 2) Recusa da proposta enviada pela FAETEC³⁰⁷, com prosseguimentos das discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), sobre os regimentos e as propostas de curso, junto à FAETEC e o projeto construído no CNS/ISERJ. Essas duas propostas advinham dos professores desviados de função e outros professores e alunos do curso. 3) Envio e aprovação da Proposta do LEME/FAETEC com discussões ampliadas até o prazo estipulado pela Fundação (10 dias) para uma reelaboração conjunta.

Com o caminhar da Assembleia e suas discussões, a proposta 2 foi retirada, pois o entendimento foi de que a proposta 1 invalidava a segunda proposta. Foram então votadas as propostas 1 e 3. Com o seguinte resultado: Proposta 1 (13 votos), Proposta 3 (81 votos). Houve 8 abstenções. A proposta de Pedagogia discutida e organizada pelo LEME/FAETEC (ANEXO 34) foi a vitoriosa.

Com a eleição de Sérgio Cabral em 2007, foi deflagrada a campanha e as eleições para Direção Geral de todas as Unidades da FAETEC a partir de maio do mesmo ano, incluindo os Institutos Superiores, como o ISERJ. Mais uma vez, o LEME/FAETEC fez a opção política de ocupar, também, esse espaço. Integrantes do LEME/FAETEC fizeram parte da primeira comissão eleitoral que verificou que, dos cinco candidatos inscritos, somente um candidato (Professor Rúbio Gable R. de Campos Júnior) atendia às exigências do edital disposto no art. 4, incisos I, II, III, IV, exigidas na Portaria FAETEC 233, de 07 de março de 2007, publicada no DORJ, de 19 de abril de 2007, Ano XXXIII, Nº 074, Parte I, p. 12. Uma das irregularidades em algumas candidaturas foi a falta de documentação comprobatória exigida na Portaria. Além disso, essa Comissão encontrou problemas na condução dos procedimentos eleitorais, que não eram condizentes com o edital lançado pela Fundação. Por isso, a comissão encaminhou à Presidência da FAETEC o OFÍCIO 11/2007, de 03 de maio de 2007, no qual apontava os problemas detectados em cada candidato e legitimava somente a candidatura do Professor Rúbio Gable R. de Campos Júnior (ANEXO 35).

³⁰⁷ Nessa época, cada ISE foi convocado a elaborar sua proposta de Curso de Pedagogia e enviar para a FAETEC. Conforme já relatado, a Fundação, através da DESUP/FAETEC fez uma *bricolagem* das propostas, a fim de que o Curso de Pedagogia fosse único em todos os ISEs. Nenhum ISE aceitou essa proposta,

Como a Presidência não tomou as medidas cabíveis, essa comissão eleitoral entregou um documento que continha todos os problemas e irregularidades detectados durante o processo de inscrição dos candidatos à Presidência da FAETEC e à DESUP/FAETEC, não aceitando mais esses membros se constituírem como Comissão Eleitoral (conforme o documento do ANEXO 36).

Foi montada, então, outra comissão eleitoral e, ainda, uma comissão de fiscalização para as eleições do ISERJ e do ISEPAM (Portaria Nº 239, de 25 de abril de 2007, conforme o ANEXO 37). Como forma alternativa de participação do LEME/FAETEC nesse processo, foi lançada a candidatura de um professor do Ensino Médio: Rúbio Gaible, tendo como Vice-Diretor o Professor André Malina (integrante do LEME/FAETEC). O resultado dessa eleição, concluída em 26 de maio de 2007. Para os esclarecimentos do universo do número de eleitores por segmentos e por candidatos foi construído um quadro que se encontra nos anexos dessa tese (ANEXO 38). Foi eleita, em maio de 2007, a nova Direção Geral do ISERJ (professora pertencente ao grupo de docentes listado no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5-ANEXO 5), a qual propôs a elaboração de um novo de regimento no mesmo ano. Quando esse novo regimento ainda estava em tramitação, a Direção junto com o Conselho Diretor (eleito pelo Regimento de 2004) colocou o Regimento de 2007 em vigor na instituição, sem a devida autorização do CEE-RJ. Tais arbitrariedades produziram uma outra série de problemas e despotismos por parte da Direção, composta por contratados, cedidos da Secretaria Estadual de Educação e da FAETEC, que ora assumiam o regimento 2004, ora se negavam a cumpri-lo, seguindo o de 2007 de acordo com os interesses de cada grupo ou pessoal. Durante os anos de 2007 e 2008, foi reelaborado e aprovado pelo CEE-RJ o regimento de 2007, implantado no ISERJ em 2009.

A partir da eleição da nova Direção Geral e da elaboração, em maio de 2007, de um outro regimento interno, o COAC passou a sofrer pressões políticas por essa nova Direção e pelo seu grupo de professores desviados de função, através de processos administrativos acionados pela Direção (já citados no início desse item), não disponibilização de horário e de espaço para as reuniões do COAC, além de assumir a mesma postura da Direção anterior: não participava das reuniões, como Presidente do COAC a que tinha direito, em seguida desrespeitava todas as deliberações estabelecidas por esse Conselho. Em contrapartida, legitimava o *Colegiado*, constituído, em sua maioria por professores desviados de função, participando como Presidente deste e acatando as decisões por ele estabelecidas. Além disso, advinham forças coercitivas da Presidência da FAETEC e da DESUP/FAETEC, que ameaçavam os docentes do COAC, assim como a Direção Geral, com a avaliação do estágio

probatório. Assim como, a Direção Geral, não respeitava o que era determinado pelo COAC, como a não aceitação da votação e da proposta do Curso de Pedagogia aprovado em Assembleia e ratificado pelo COAC.

Devido a esse contexto, os integrantes do COAC entregaram suas funções em junho do mesmo ano. Apesar do seu curto período de existência (de 16 de março de 2007 a 18 e junho de 2007), foram realizadas 14 reuniões, entre ordinárias e extraordinárias. Durante esse período, dos 10 conselheiros empossados, ocorreu a desistência de 4 membros, sendo um aluno: Professor Bruno Alves (por motivos particulares, pois se encontrava com problemas de saúde na família, entrando, inclusive, de licença médica); a Professora Ana Severiano (por discordâncias políticas internas com os membros do COAC); o Professor Leonardo Villella (devido a problemas de horários por trabalhar em uma outra instituição superior privada, inclusive na mesma do Diretor Geral anterior: a UNISUAM)³⁰⁸.

A desistência do aluno Zander M. Júnior foi a mais significativa. Ele se desligou do curso e resolveu prestar vestibular para a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, devido aos problemas do CNS/ISERJ, principalmente quanto à sua certificação. O teor de sua carta de desligamento deixa explícito o problema:

Caros conselheiros e companheiros de lutas, é com pesar que solicito o meu afastamento (...), por motivos pessoais e em virtude da necessidade do meu afastamento do ISERJ, principalmente pelas indefinições e incertezas em relação na minha vida acadêmica. Tenho prioridades na minha vida profissional que dependem desse afastamento e apesar das adversidades (...) não vejo isso como uma derrota e sim como um adiamento temporário daqueles que lutam por uma instituição comprometida com ensino de qualidade e excelência. Espero retornar futuramente e agradeço a todos pela compreensão e dedicação aos nossos ideais. Um abraço a todos. Zander Mendes Júnior

Ao final do *Relatório das Atividades desenvolvidas pelo Conselho Acadêmico*, os membros do COAC afirmam o seguinte:

Firmamos nossa renúncia neste momento como ato político vital à observância de princípios éticos sem os quais quaisquer deliberações presumivelmente acadêmicas por parte deste fórum colegiado se tornam ininteligíveis, inviáveis e/ou incoerentes. (RIO DE JANEIRO, 2007, p.4)

Muitas questões emergem desse contexto e de suas contradições: porque, após apostarem na “desobediência civil”, os integrantes do LEME/FAETEC fizeram a opção *pela ordem*? Uma das respostas pode vir do próprio Florestan: às vezes, é preciso “tentar ser ‘racional’ por vias irracionais.” (FERNANDES, 1970 apud FREITAG, 1996). O objetivo dos integrantes do LEME/FAETEC era instaurar, no ISERJ, as bases de uma educação pública, igualitária e de qualidade, já que pretendiam com essa forma educativa contribuir para a

³⁰⁸ Todos os membros se desligaram do COAC, através de uma carta de renúncia, em que expunham os motivos da solicitação de desligamento do Conselho.

transformação social e a produção de uma formação docente comprometida com esta, mesmo que, para isso, tivessem que desobedecer ao estabelecido pela FAETEC, suas Chefias e Direção Geral. Foi o que ocorreu, em um primeiro momento, as ações políticas com a opção pelo Regimento de 2002 e pela busca do estabelecimento do Conselho Superior, ao contrário do que era determinado pela Fundação: o regimento de 2004 e os Conselhos que emanavam desse regimento. Além disso, tinha sido determinado pela Presidência FAETEC, em uma reunião, assim que os concursados tomaram posse de suas funções, que todos eles deveriam assumir todas as turmas e horários do CNS/ISERJ, a fim de que fosse comprovada a não necessidade dos professores desviados de função no CNS/ISERJ. Essa determinação também não foi acatada pelos professores concursados, pois, na avaliação desses docentes, não lhes cabia a atribuição de *caçadores de professores*.

Parecia, então, ilógico: ir contra a Fundação e a favor de professores em situação irregular. Todavia, na avaliação política do momento, não nos cabia o estabelecimento da *ordem*, pois o principal objetivo era a consciência crítica dos trabalhadores que eram nossos alunos no curso, e era nessa brecha que o LEME/FAETEC buscou a construção de uma formação docente, para além do capitalismo. Daí a elaboração do Curso de Pedagogia em um viés marxista, que é descrito ainda nesse item. Lembrando, Florestan: “(...) a revolução não se faz nas Assembleias ou por meio de constituições, mas pela organização e pela luta (...)” (FERNANDES, 1989 b, p. 98). Todavia, os integrantes do LEME/FAETEC custaram a entender isso. Devido aos problemas até aqui descritos no CNS/ISERJ, junto com as ameaças sofridas por processos, inquéritos, indefinição quanto ao Regimento Interno do ISERJ e o *fantasma do estágio probatório, que rondava os concursados*, optaram por ocupar os espaços políticos disponibilizados pela FAETEC, com a finalidade de ocupar os espaços de poder. Em outras palavras, os “aparelhos de hegemonia do Estado” (GRAMSCI, v.2, 2007), buscando, assim, uma revolução ainda que “dentro da ordem”. (FERNANDES, 1981). Essa estratégia política também não surtiu o efeito esperado.

Foi tentada então outra forma de regularização do ensino superior no ISERJ pela busca da ordem burguesa e seus trâmites legais, através de uma ação no Ministério Público (MP), com documentos comprobatórios em 28 de novembro de 2007 pelo LEME/FAETEC. A ação recebeu, inicialmente, a seguinte denominação: PP Nº 8478. Os principais pontos abordados foram: A) o excesso de professores para um baixo quantitativo de turmas e de alunos regularmente matriculados em um único curso; B) como causa principal desse excesso, o desvio de função de professores pertencentes ao quadro da SEEDUC-RJ e SECT-RJ e a falta crônica de docentes no Ensino Fundamental e Ensino Médio da SEEDUC-RJ e da SECT-RJ;

C) estabelecimento de contratos temporários de trabalho desnecessários e irregulares, a fim de sanar a falta de professores no Ensino Fundamental e Ensino Médio causada pelo desvio de função; D) Caos administrativo e o quadro permanente de crise no CNS/ISERJ e suas instâncias deliberativas, como os problemas na emissão de diplomas para os alunos formados desde a primeira turma; E) não atendimento das exigências estruturais para o funcionamento de um curso superior; F) ausência de um Estatuto da FAETEC; G) sonegação de informações pelas autoridades competentes; H) Perseguição administrativa e política aos professores ligados ao LEME/FAETEC. A ação foi aceita pelo Ministério Público, transformando-se no Processo Nº 2011.00293351/2011 (um volume e um anexo), através do Inquérito Civil (IC) Nº 169/2009 da Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital (CRAAI) Ministério Público do Rio de Janeiro. A alegação para o prosseguimento do processo é a de que existem indícios de irregularidades que denunciam o desvio de função como o principal causador das irregularidades descritas na ação. Porém, até o momento o processo se encontra em andamento e sem vias de solução a curto prazo.

A única ação efetiva da FAETEC e da SECT-RJ decorrente desse processo no MP foi o encaminhamento à SEEDUC-RJ, no dia 11 de dezembro de 2007, do OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2210 pelo Presidente da FAETEC/SECT-RJ Nelson Massini. Nesse documento, a Fundação realizava a seguinte ação:

a devolução dos professores originários da SEEDUC, que vinham exercendo docência em caráter provisório, no Curso Normal Superior do ISERJ. Tal devolução se dá em decorrência da lotação na instituição, de docentes concursados para o cargo efetivo do quadro da FAETEC com o exercício no ensino superior do ISERJ.

Em anexo, foi encaminhada uma lista de 25 professores desviados de função para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ e cedidos da SEEDUC-RJ, desde a criação do ISERJ, que deveriam voltar para a SEEDUC-RJ e para as suas funções, para as quais prestaram concurso público. No mesmo ofício, o Presidente da FAETEC/SECT-RJ determinou que os 7 professores desviados de função, concursados para o Ensino Médio da SECT-RJ, fossem relatados no ISERJ, no cargo efetivo do concurso para o qual realizaram.

Em consequência foi feito um alardeamento no ISERJ com notícias desencontradas, a mando da Direção Geral, de que todos os cedidos da SEEDUC-RJ seriam devolvidos. Foram divulgados cartazes, panfletos (ANEXO 40) e foram, realizadas audiências públicas na ALERJ, nas Comissões de Educação; e de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social contrárias à decisão da FAETEC. Em consequência, foi publicizada, em dezembro de 2007, uma lista de apoio, de 38 deputados estaduais da ALERJ, à anulação ao OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2210, de 05/12/2007 (ANEXO 41).

Assim, apesar de, em 20 de dezembro de 2007, a DESUP/FAETEC convocar todos os professores concursados para assumirem o ensino superior do ISERJ, nomeando “Pro Tempore” Coordenações, Chefes de Núcleos do Curso Superior do ISERJ, exclusivamente, com professores concursados e comprometendo-se a instaurar o ensino superior da instituição somente com esse grupo de professores, todavia, isso também não ocorreu.

A lista de apoio dos 38 deputados estaduais da ALERJ ao desvio de função no ISERJ (ANEXO 41), junto às audiências públicas realizadas na Assembleia Legislativa com a mesma finalidade, resultou no OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2423, de 27 de dezembro de 2007, através do qual o Presidente da FAETEC/SECT-RJ desconsiderou o OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2210, de 05/12/2007. Com isso, os professores desviados de função do ensino superior do ISERJ retornaram aos seus cargos e funções, permanecendo, novamente o alto quantitativo de professores no ensino superior no ISERJ, de cunho desnecessário, com o aval da SECT-RJ e dos deputados estaduais da ALERJ.

Tomando a ideia de Gramsci de “grande política” (alta política), ligada às “estruturas orgânicas econômico-sociais” e de “pequena política” (política do dia-a-dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas), relacionada às “questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política” (GRAMSCI, v.3, 2007, p.21), o que aconteceu no ISERJ foi “grande política”, pois ocorreu uma “exclusão da grande política do âmbito interno da vida estatal, reduzindo tudo à pequena política” (GRAMSCI, 2007, v.3, p.22). Por isso, sem resolução, mantendo o esperado: a manutenção da ordem vigente.

Ocorreu, pois, o acirramento das forças coercitivas por parte da Diretora Geral do ISERJ aos participantes do LEME/FAETEC. Conforme já afirmava Florestan: “Não há marginalização do intelectual como e enquanto intelectual. **Há uma marginalização do intelectual que toma posição.** Então, nós fomos marginalizados e excluídos.” [grifo do autor] (FERNANDES, 1989, p.116)

No plano conjuntural, a tomada dos espaços dos “aparelhos de hegemonia do Estado” (GRAMSCI, v.2, 2007) visou a uma saída possível para a diminuição das arbitrariedades cometidas pela Direção Geral e pela busca da regularização do CNS/ISERJ, que se apresentavam como problemas da educação, próprios da condição dependente a que o Brasil tem se submetido em um processo de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a). Nessa dependência cultural, segundo o autor, “as classes médias” ajustaram-se rapidamente aos interesses, valorações e “formas de solidariedade das classes dominantes”. (GRAMSCI,

v.2, 2007, p. 107).

Com relação ao dinamismo das relações políticas instauradas, mesmo que no contexto geral as condições continuassem precárias, o grupo de professores desviados de função conseguiu arrastar uma parte dos professores concursados, que adquiriram privilégios como carga horária baixa e poucas disciplinas por terem outros vínculos empregatícios. Conforme já analisado anteriormente em outro item, era uma das hora/aula do ensino superior mais bem pagas, já que não tinham turmas e disciplinas suficientes para todos. Como também conseguiram a adesão de um grupo de alunos do CNS/ISERJ com o ideário da tradição e os pequenos privilégios, também já descritos nesse capítulo, visando a manutenção da ordem vigente.

Com isso, ficou explícito que o problema do CNS/ISERJ não era com relação à adoção de uma matriz curricular de três ou quatro anos ou de regimentos, mas era de falta de condições de estabelecimento do ensino superior na instituição, devido à situação de dependência econômica, social, política e cultural a que estava submetida a realidade brasileira, materializada na diversificação das formas e modalidades de ensino superior: a distância, licenciaturas em três anos, estabelecimento de instituições não-acadêmicas, em que o privilégio era o ensino, como os ISEs/FATEC, dentre outros. Por isso, a tomada dos espaços dos “aparelhos de hegemonia do Estado” (GRAMSCI, 2007, v.2) não apresentou o efeito esperado. Como a ordem burguesa está a serviço da hegemonia dominante foi “coisa de diletantes pôr as questões de modo tal que cada elemento da pequena política dev[esse] necessariamente tornar-se questão da grande política (...). Os problemas apresentados no ISERJ não eram institucionais, mas “de reorganização radical do Estado” (Ibid., v.3, p.22), que não serão resolvidos no capitalismo. O capitalismo só consegue realizar reformas, a fim de conter a luta de classes e a transformação social. É na superação do capitalismo que poderemos ter a produção e *um outro* Estado: um Estado dos trabalhadores.

Como já descrito nesta tese, a extinção dos cursos normais superiores e a consequente transformação desses cursos em Pedagogia no modelo proposto pelas novas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (Parecer CNE/CP N° 5/2005 e Resolução CNE/CP N°1/2006- Quadro 2- ANEXO 2) no prazo de um ano (até maio de 2007), fez com que o CEE-RJ expedisse as Deliberações N° 298/06 (Quadro 5- ANEXO 5) e a de N° 309/07 (Quadro 5- ANEXO 5) que referendaram as exigências das novas *DCNs para o Curso de Pedagogia*. Essas Deliberações do CEE-RJ determinaram, em todo o Estado do Rio de Janeiro, a imediata transformação de todos os Cursos Normais Superiores em Pedagogia ou a sua imediata extinção. No que se refere aos ISEs da FAETEC, como o ISERJ e o seu CNS, a

FAETEC/SECT-RJ seguiu as mesmas determinações do CNE e do CEE-RJ, estabelecendo a transformação de todos os Cursos Normais Superiores da Fundação em Pedagogia ou o seu fim, no mesmo ano, em 2007³⁰⁹. Ainda em setembro de 2007, a DESUP/FAETEC passou a ser ocupada por um professor cedido da SEEDUC-RJ e em desvio de função: Fernando Motta

A extinção do CNS/ISERJ se efetuou definitivamente, em fevereiro de 2008, com o Parecer CEE-RJ N° 21/2008 (Quadro 5- ANEXO 5). Esse parecer ao reconhecer “com a finalidade de diplomação dos alunos nele matriculados até a [data da sua homologação], o Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ)” (RIO DE JANEIRO, 2008, s.p.), decretou o fim do CNS/ISERJ/SECT-RJ. Com isso, o último vestibular realizado para o CNS/ISERJ foi para o ano de 2007.

Apesar das críticas no meio acadêmico sobre a precarização e a flexibilização do trabalho docente, através de uma múltipla formação (KUENZER & RODRIGUES, 2006; LIBÂNEO, 2006; FRANCO et al., 2007), as DCNs para o Curso de Pedagogia (2005-2006) ecoaram para os alunos do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ como uma saída possível, ainda que precária, para o maior problema enfrentado pelo curso e sua instituição: a não certificação de seus alunos no tempo devido.

A partir disso, o corpo docente de professores concursados para o ensino superior do ISERJ, liderados pelo LEME/FAETEC, conforme já descrito, realizou a construção de *outra* proposta para o curso, intitulada: “Proposta Curricular para o curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2007). A escrita desse documento decorreu das discussões e reflexões produzidas em debates e seminários, realizados na instituição e coordenados pelo LEME/FAETEC, priorizando discussões sobre as DCNs-Pedagogia, realizados no segundo semestre de 2006 e no primeiro de 2007, com a participação de alunos, professores de toda a instituição e professores convidados.

Nessas atividades realizadas, as discussões avançaram para o debate em torno da formação profissional e sua conseqüente preparação para o mundo do trabalho, protagonizada pelo atual sistema sócio-político e econômico. Neste sentido, caracterizou-se que as mudanças tecnológicas e as transformações econômicas na base sócio-econômica do capital e nos respectivos processos de trabalho, mais especificamente na divisão social do trabalho, vêm exigindo um novo posicionamento para o seu enfrentamento na contemporânea configuração do mundo capitalista, inclusive a partir das diferentes formações acadêmico-profissionais,

³⁰⁹ Cf. OFÍCIO FAETEC/DESUP N° 9 de, 30 de janeiro de 2007; CI FAETEC/DESUP N° 094 de, 16 de abril de 2007.

balizadas em um conjunto de saberes, capitaneado pelos detentores do capital conhecidos pelo binômio: “habilidades e competências”.

Foi a partir desse quadro que foi discutido o projeto pedagógico em questão. Partindo do pressuposto de que vivemos em uma sociedade capitalista, foi tomada como categoria central das reflexões e ações desse projeto, a “sociedade de classes” (MARX, 2000/1851-1852).

Conforme está descrito na Proposta:

A tradição de Marx, de crítica ao capital, ganhou temas e interpretações distintas, porém, pode-se afirmar que todos os marxismos têm em comum um traço que julgamos necessário ressaltar – a crítica à sociedade liberal e ao que dela resulta em termos da sociabilidade e da individualidade. Desse modo, a fundamentação teórica da proposta de formação de pedagogos do ISERJ est[eve] baseada em categorias marxistas, especialmente nas discussões sobre a análise do mundo capitalista por meio de categorias como “TRABALHO” e “TOTALIDADE SOCIAL” (RIO DE JANEIRO, 2007, p.12).

Foi buscado, então, “(...) uma total mudança e atitudes nas avaliações” (FERNANDES, 1975, p.70) e a coragem de romper completamente com a ordem educacional vigente. Os integrantes do LEME/FAETEC tiveram a audácia de lançar as bases de uma *outra* ordem educacional, adequada aos desígnios de autonomia nacional e ao desenvolvimento econômico, sociocultural e político, visando à contribuição para os caminhos de uma revolução e superação do capitalismo, tal como propusera Florestan. (FERNANDES, 1975)

Os principais pontos do projeto, que produziram uma maior polêmica se referiram a duas questões: i) como viabilizar um referencial teórico-metodológico de cunho marxista para o novo curso de Pedagogia em uma instituição, mantida por uma mantenedora de ensino profissionalizante, em um viés de rápida formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, como a FAETEC? ii) a indicação de professores para atuarem nesse novo curso de Pedagogia era, apenas, por concurso público para o ensino superior. Como ficariam os professores desviados de função com a extinção do curso? Quando todas turmas se formassem, qual seria o destino desses profissionais?

Apesar da aprovação da *Proposta Curricular para o curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (RIO DE JANEIRO, 2007) em Assembleia e no Conselho Acadêmico, em 2007, conforme já descrito nesse item, tal projeto não teve a sua tramitação burocrática concluída, encontrando-se arquivado no Departamento de Ensino Superior-DESUP da FAETEC/RJ, sob o argumento de que não cumpriu as exigências feitas pelas novas DCNs-Pedagogia. Todavia, em 30 de novembro de 2007, ao obedecer a uma exigência da FAETEC de encaminhamento de uma Proposta de Curso de Pedagogia, o recém formado Conselho/Câmara Acadêmica de Ensino Superior, junto ao Conselho Diretor do

ISERJ, enviou ao CEE/RJ, com a permissão da FAETEC/SECT-RJ e da DESUP/FAETEC, um pedido da Direção Geral do ISERJ de adaptação curricular das disciplinas do CNS/ISERJ/SECT-RJ para um Curso de Pedagogia, desconsiderando a proposta votada e aprovada, anteriormente, em abril de 2007. Conforme ratifica a análise de PICCININI E NEVES (2010)

(...) um grupo de professores ingressos por concurso público em 2005, no ISERJ se constituiu em um Laboratório de Estudos Marxismo e Educação (LEME) para estudos e discussões sobre a formação de professores. Entre muitos obstáculos a uma ação efetiva de ensino superior, o Grupo identificou insuficiência material e inconsistência da atividade de produção de conhecimento. Esta inconsistência, entretanto, não era fato isolado deste Instituto, mas próprio de todo o ensino superior desenvolvido no âmbito da instituição a que se vincula até os dias atuais, a Fundação de Apoio à Escola Técnica, FAETEC, que sustenta um ensino superior de modo bastante precário não apenas no que toca à pesquisa, mas próprio ensino, extensão, além de uma organização política bastante problemática.

(...) Na busca de superação de parte desses problemas, o engajamento de integrantes do grupo, centrados em uma análise e exposição de práticas viciadas e pela proposição de determinados encaminhamentos, foi constante e decisivo para uma alteração nos debates e ações institucionais. Dentre as iniciativas, destacamos a proposição de uma Licenciatura em Pedagogia (...) orientado por uma “inspiração marxista”. Tendo sido aprovada em Assembleia geral do ensino superior, o que entendemos como uma vitória, houve também derrotas, que iniciaram pela cassação da proposta do Curso de Licenciatura em Pedagogia, pelos conselhos institucionais do ISERJ e pela FAETEC, esta, interessada em propor uma Licenciatura em Pedagogia única para toda a rede de ensino superior. (Ibid, p.105)

No caso ISERJ, a situação foi, então, mais grave, pois o Curso de Pedagogia encaminhado ao CEE-RJ pelo Conselho/Câmara Acadêmica de Ensino Superior, junto ao Conselho Diretor e a Direção Geral do ISERJ foi uma mera adequação das disciplinas do CNS/ISERJ e de sua grade curricular em Pedagogia, com o mesmo projeto político-pedagógico CNS/ISERJ, perpetuando a condição de um grupo de professores do ensino superior do ISERJ (contratos e desvio de função para o ensino superior do ISERJ) e reconduzindo os problemas estabelecidos no antigo curso (CNS/ISERJ) para o novo (*velho*) Curso de Pedagogia. Conforme salienta FERNANDES (1975 a, p.75): “Essa é a ética e a racionalidade do capitalismo dependente”. Mudar, para continuar o mesmo!

No jogo da dependência estabelecido entre os países periféricos, como o Brasil e os organismos internacionais, com suas exigências, como já analisado no primeiro capítulo, o protagonismo da burguesia local tem sido a de *aceitar o jogo* estabelecido pelos “de fora” em busca de uma “superespoliação econômica e cultural”, de favorecimentos e pequenos privilégios. Como analisa FERNANDES (1975 a),

Um não se fortalece sem ou contra o outro. Na verdade, “o jogo econômico”, para os parceiros externos, volta-se para a especulação e o poder, tanto quanto para os parceiros internos (ambos se estimam e se utilizam como meios para atingir tais fins). Por isso, sobreapropriação capitalista e dependência constituem a substância do processo. Os dinamismos econômicos externos e internos não teriam razão de

ser (em motivariam econômica, social e politicamente os agentes econômicos) se não existisse a perspectiva da sobreapropriação capitalista. (Ibid., p. 54)

Assim, as frações burguesas locais precisam manter um alto grau de expropriação do trabalho e do conhecimento para a divisão da mais-valia com a burguesia internacional. Ainda, nas palavras do autor,

O capitalismo periférico, em qualquer de seus estágios, exige que as classes burguesas nacionais se associem às burguesias centrais e repartam desigualmente com elas a mais-valia relativa. Aos níveis privado e estatal, portanto, a burguesia brasileira [precisa] abrir mão de certa parte da autonomia de classe e da parcela correspondente de sua solidariedade política propriamente nacional. (FERNANDES, 1980 a, p.20)

Desse modo, a burguesia local não tem se esforçado em *montar o jogo*, mas tem jogado usando os recursos que o mesmo oferece, a fim de tornar o processo cada vez mais lucrativo e vantajoso. “Dependência e subdesenvolvimento [se tornaram, então] um bom negócio para os dois lados” (FERNANDES, 1975 a, p.26). É, assim, que temos sido solapados por propostas, reformas e projetos políticos e pedagógicos em curso, como as novas (*velhas*) DCNs para o Curso de Pedagogia, com a finalidade da contenção da luta de classes. Isso porque, o padrão de acumulação no capitalismo dependente, conforme explica o autor,

(...) contém todos os elementos do capitalismo não só nos termos dos caracteres centrais do “modelo clássico”, mas das condições estruturais, institucionais e funcionais de sua *forma atuante* no vir a ser histórico, porém os projeta em um contexto psicológico, socioeconômico e político próprio, que resulta da articulação dos dois tipos de dinamismos indicados (e não, como muitas vezes se supõe, de uma imposição inflexível, pura e simples, das sociedades nacionais hegemônicas). **Por isso, o capitalismo dependente está sempre se transformando, seguindo as evoluções das sociedades centrais hegemônicas, sem, no entanto, conseguir mudar o padrão de transformação, passando da articulação dependente para o desenvolvimento autônomo** [grifo meu]. (FERNANDES, 1975 a, p.55)

Ainda assim, a meu ver, foi perdida a possibilidade da produção de um *outro* curso na instituição, ainda que *dentro da ordem* e das barreiras produzidas pelo Estado, que poderia contribuir para a construção de *outra* hegemonia. Isso porque, a função dos intelectuais é, para GRAMSCI (v.2, 2007) essencialmente política. Eles devem atuar no espaço da sociedade civil, como agentes de grupos de interesses na produção de uma hegemonia. Entretanto, a hegemonia exercida pela classe dominante-burguesia, no capitalismo- não é um espaço fechado. Os antagonismos se manifestam e é nesse momento de liberdade, que se pode construir uma *outra* hegemonia, salvo os momentos em que a coerção invade todo o espaço da sociedade civil, como na ditadura (MARINHO, 2005), o que não foi o caso.

O que houve foi um apagamento dessa *outra* hegemonia, que estava sendo construída no ensino superior do ISERJ pelo LEME/FAETEC. Esse obscurecimento se deu de três principais formas: A) com o arquivamento da *Proposta Curricular para o curso de*

Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, em detrimento a uma mera adequação curricular do CNS/ISERJ em Pedagogia; B) com a tentativa de transferência do CNS/ISERJ para a UERJ e dos outros ISEs para a UENF, pela FAETEC, a partir de março de 2008, como uma *fórmula mágica* para resolver os problemas do ensino superior da instituição; C) perseguições políticas, com inquéritos administrativos e judiciais aos integrantes do LEME/FAETEC, que foram postos à disposição na Sede da FAETEC em Quintino, com a promessa da Presidência da Fundação de que era uma medida preventiva contra as perseguições, até o aguardo do fim do curso, em agosto de 2008, com a sua transferência para a UERJ, o que, também, não ocorreu.

Essa tentativa de transferência do CNS/ISERJ para a UERJ, pela Presidência da FAETEC, com o aval da SECT-RJ, na figura do Sr. Alexandre Cardoso foi iniciada em março de 2008. O objetivo era entregar todos os cursos superiores mantidos pelos ISEs para as Universidades Públicas, ligadas à SECT-RJ (UENF e UERJ), mantendo na FAETEC apenas o ensino técnico-profissionalizante, como os de Ensino Médio e os ISTs.

Para a viabilidade dessa transferência do CNS/ISERJ para o Curso e Pedagogia, da Faculdade de Educação da UERJ, foi designada uma comissão formada por um Grupo de Trabalho Técnico-Científico (Portaria 778/2008, publicada em D.O. RJ, de 09/05/08) constituído pelos seguintes professores e/ou servidores da UERJ: Lia Ciomar Macedo de Faria, Maria Celi Chaves de Vasconcelos e José Gonçalves Gondra, sob a coordenação da primeira. Em seguida, esse grupo de trabalho foi ampliado para representantes da FAETEC (designados pelo Presidente da FAETEC- Ato do presidente de 27/05/2008, publicado em D.O. RJ, de 30/05/08), assim constituídos: o Diretor e a Assessora da Diretoria do Ensino Superior da FAETEC/DESUP, quatro professores concursados para o ensino superior da FAETEC, lotados no CNS/ISERJ, um representante dos professores do ensino superior da FAETEC, fazendo parte da Secretaria do Ensino Superior da SINDPEFAETEC e um representante de aluno dos Institutos Superiores de Educação, que fosse representante do Conselho Diretor do ISERJ, a fim de tratarem das relações entre a FAETEC, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e o Estado do Rio de Janeiro, no que diz respeito ao ensino superior, promovido pela Fundação-FAETEC.

No caso do CNS/ISERJ, as negociações eram para a transferência para a UERJ, mas algumas questões emergiam: como seria a transferência? Somente dos alunos ou alunos e professores? Os professores desviados de função sem concurso público para o ensino superior também seriam transferidos? Como isso seria possível? Como seria a adequação das grades curriculares do CNS/ISERJ e do Curso de Pedagogia?

Assim, foi estipulado pela DESUP/FAETEC, que o período de março a agosto de 2008 seria um *Período Extraordinário no CNS/ISERJ*. Nesse período, não houve aulas no CNS/ISERJ, foram oferecidas apenas disciplinas eletivas e cursos livres, à espera da transferência definitiva do CNS/ISERJ para o Curso de pedagogia da UERJ.

Enquanto isso, sob o argumento de prevenção das perseguições políticas ocasionadas pelo processo no MP, a Presidência da FAETEC lotou provisoriamente o LEME/FAETEC na Sede da FAETEC, em Quintino, em abril de 2008, a fim de desenvolver e instalar o Laboratório, até o aguardo do fim do curso, em agosto de 2008, com sua possível transferência para a UERJ.

Todavia, isso não foi o bastante. Em maio de 2008, a fim de deflagrar a saída definitiva desse grupo de professores do ISERJ, a Direção Geral do ISERJ, com o aval do Conselho Diretor, elaborou um documento, em que expulsou esse grupo de professores da instituição, sob a alegação de que estavam sobrando, ou seja, sem função no ensino superior do ISERJ, ocupado, em grande parte, por seu grupo de professores desviados de função.

Como não aconteceu a transferência do CNS/ISERJ para a UERJ, pois tal proposta feita pelo SECT-RJ não foi aceita pelo Conselho Universitário da Universidade, em agosto de 2008, os professores integrantes do LEME/FAETEC foram relotados no ISERJ pelo Diretor do Ensino Superior (DESUP/FAETEC)- Professor Fernando Motta e pela Presidência da FAETEC- Nelson Massini. Desde então, a Diretora Geral do ISERJ se recusou a receber esses professores na instituição, a disponibilizar os pontos e turmas para aulas, sob a alegação de que esses professores eram desnecessários e *desperdício de recursos públicos* (termo usado por ela em discursos e reunião na instituição). Enquanto isso, diversos professores desviados de função permaneciam no Curso Normal Superior do ISERJ.

Assim, durante os meses de agosto e setembro de 2008, os professores integrantes do LEME/FAETEC perderam sua lotação e, para não serem exonerados por justa causa (abandono de emprego), ficaram protocolando frequência na sede central, em Quintino, e no ISERJ todos os dias. Nesse período, o CNS/ISERJ continuava suas atividades, entretanto, com falta de professores nas disciplinas em que esses docentes atuavam, segundo o relato dos alunos. Tanto que esses alunos passaram a enviar documentos à DESUP/FAETEC com a reclamação de falta de professores e de suspensão de disciplinas necessárias à conclusão do curso.

Essa situação de descalabro e falta de respeito com esses docentes perdurou até o dia 03 de setembro de 2008. A DESUP/FAETEC convocou então uma reunião com esses professores, sob forma de coerção. O Professor Fernando Motta disse o seguinte: “você terão

que se apresentarem de qualquer forma no ISERJ hoje. Não sustento mais essa situação. Caso contrário, terão seus pontos cortados. Vocês devem se impor!” (Diário de Campo, de 03 de setembro de 2008). Esses professores preocupados, então, do que poderia acontecer, a partir da determinação da DESUP/FAETEC, solicitaram apoio da APEFAETEC e apresentam-se à Diretora Geral junto com a sua Associação.

A partir daí, foi um caos orquestrado pela Presidência da FAETEC, pela DESUP/FAETEC e pela Diretora Geral do ISERJ (professora pertencente ao grupo de docentes listado no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5- ANEXO 5). Esses professores foram agredidos fisicamente por seguranças por ela contratados, impedidos de assinar o ponto, de entrarem na sala da coordenação para pegar o material necessário ao trabalho e de ministrarem aulas aos alunos do ensino superior, nem ao menos terem acesso às turmas e aos horários. Não se contentando com a bárbarie por ela ministrada, ainda permitiu a depredação de portas, janelas, cadeiras e salas de aula, por pessoas de sua confiança, a fim de incriminar os integrantes do LEME/FAETEC e, em seguida, acionou a força policial para prendê-los (a força de coerção do Estado). Como resultado, foi registrado na mídia que foram esses professores que realizaram toda essa violência (ANEXO 42). Além disso, foi aberto um processo criminal pela polícia, e outro de sindicância pela SECT-RJ, que se desencadeou em inquérito administrativo. (PROCESSO nº. E-26/436/2008)

As consequências dessas lutas e embates políticos do LEME/FAETEC foram, entre muitas, além da violência física e psicológica; inquéritos administrativos, judiciais e criminais; a perda da lotação no ISERJ, ficando, assim, lotados a revelia na sede central da FAETEC, não sendo permitido o exercício da docência no ensino superior; e autoexoneração de parte dos professores concursados para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ³¹⁰.

Quanto à instalação de um *novo* Curso de Pedagogia, o que prevaleceu foi o esperado: ao invés da busca pela criação de uma nova cultura, pela difusão de uma nova concepção de mundo e de comportamento em uma perspectiva de transformação, ou seja, a produção de outra *hegemonia* foi a perpetuação das funções da hegemonia dominante (ANEXOS 43, 44 e 45). Isso porque, no momento em que foi possível a construção de um *outro* Curso de Formação de Professores, em 2008, ocorreu apenas uma medíocre adequação da grade curricular do CNS/ISERJ, em Pedagogia com o aval de todos os grupos de interesse (ALERJ, FAETEC, professores desviados de função, um grupo de professores concursados para o

³¹⁰ Até o momento, a última autoexoneração realizada foi a minha em 10 de novembro de 2009.

ensino superior da FAETEC, contratados, um grupo de alunos), que buscavam alguma forma de privilégio pessoal ou do grupo.

Considerando que em qualquer instituição existe uma “relação orgânica entre intelectual e poder” (FERNANDES, 1995, p.29), a meu ver, foi mais uma oportunidade perdida pela “intelligentsia local” (FERNANDES, 1955 apud CARDOSO, 1996) para a contribuição na construção de uma revolução, ainda que “dentro da ordem”(FERNANDES, 1981). Nas palavras de Florestan Fernandes,

Nós ainda não tivemos uma burguesia que cumpra seu papel, não pensando numa revolução para si própria apenas, mas também levando esta revolução para as outras classes. Nós tivemos uma burguesia especulativa que preferiu [se] vender (...) quando teve oportunidade e partiu para outros negócios. (...) Ou transferiu os riscos, que não pretendia correr, para o Estado. (...) O que interessa é o lucro. Logo, (...) é **uma burguesia dependente** [grifo meu]. (FERNANDES, Folha de São Paulo, 24/06/77. In: COHN, 2008, p.67-68)

Nessa condição de dependência econômica, política e cultural, como era previsto, não houve transformações significativas no ensino superior da FAETEC, muito menos no ISERJ. Continuou *a farsa sob o disfarce de tragédia*. Entre maio e julho de 2007, a DESUP/FAETEC, através do Processo E-03/100.389/2007, encaminhou sua Proposta de Pedagogia (sob forma de *bricolagem* das outras propostas discutidas e aprovadas nos ISES/FAETEC), que havia sido rejeitada em todos os fóruns deliberativos dos ISES/FAETEC, inclusive no ISERJ em que tinha sido votada e aprovada pelo Conselho Acadêmico do ISERJ em maio do mesmo ano a *Proposta Curricular para o curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro*, organizada e coordenada pelo LEME/FAETEC.

Como descrito anteriormente, a despeito das interferências da FAETEC e da aprovação da Proposta de Pedagogia aprovada em Assembleia e ratificada pelo Conselho Acadêmico do ISERJ, ao final de 2007, foi encaminhada ao CEE-RJ, pelo Conselho/Câmara Acadêmica de Ensino Superior, junto ao Conselho Diretor do ISERJ (esses conselhos advindos do Regimento Interno de 2007, que ainda estava em tramitação, sem aprovação e autorização do CEE-RJ) uma adaptação curricular das disciplinas do CNS/ISERJ/SECT-RJ para a formação de um Curso de Pedagogia para o ISERJ com o mesmo Projeto Político Pedagógico do CNS/ISERJ.

Como a proposta da Presidência da FAETEC, Nelson Massini³¹¹, que previa a

³¹¹ Devido a não resolução dos problemas que envolviam o Ensino Superior da FAETEC, junto aos escândalos noticiados dos na mídia, envolvendo licitações e superfaturamento de compras e verbas da Fundação, o que resultou em um processo no TCE no ano de 2008 (ANEXO 46). Em 2009, esse presidente foi exonerado, sendo substituído pelo Professor Celso Pansera.

transferência e a inserção de todos os CNS mantidos pela FAETEC nas Universidades Públicas Estaduais também não vigorou (os CNS do interior fluminense iriam para a UENF e o CNS/ISERJ para a UERJ), devido a não aprovação dessas propostas nos Conselhos Universitários das respectivas Universidades, o que restou como alternativa foi, mais uma vez, a “farsa” para a formação de professores no ISERJ: ou uma unificação de todos os ISES da FAETEC em uma única proposta de Pedagogia, sob forma de uma *bricolagem* das diferentes propostas construídas em cada ISE, tendo como estrutura apenas uma grade curricular a ser administrada em sete períodos, com carga horária de 3280 horas (ANEXO 43), como era o projeto inicial da DESUP/FAETEC³¹², sendo que a soma das cargas horárias não integrava o curso, pois somavam, apenas, 3080 horas. Conforme um dos discursos proferidos pela chefia da DESUP/FAETEC, em 2007, ainda sob a direção da Professora Rute Cândida, em uma reunião com as coordenações dos CNS e direções dos ISES, “essa proposta poderia ir sendo reconstruída ao longo do curso...”; ou uma mera adaptação de disciplinas e grade curricular do CNS/ISERJ em um Curso de Pedagogia.

Foi assim, que, sem a definição do que seria a Proposta do Curso de Pedagogia do ISERJ/FAETEC, em 2008, através do Processo E-03/100.245/2008, a DESUP/FAETEC, sob a direção do Professor Fernando Motta (professor cedido da SEEDUC-RJ e em desvio de função) encaminhou a solicitação ao CEE-RJ de abertura de vestibular para o Curso de Pedagogia nos ISES/FAETEC, com a documentação que existia até aquele momento: a *bricolagem* de várias propostas e uma grade curricular em sete períodos, com carga horária total de 3280 horas. Somente não foi anexada nesse processo a proposta enviada pelo Conselho Acadêmico do ISERJ aprovado em maio de 2007. Em 30 de novembro de 2008, a Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional do CEE-RJ autorizou a realização do processo seletivo, sob a forma de vestibular para o primeiro e segundo semestre de 2009, sendo que para o ISERJ foram designadas apenas vagas para o turno da manhã, com 30 vagas em cada semestre (ANEXO 44). Com isso, foi extinto o CNS/ISERJ formalmente em 2010, com a formatura dos alunos ingressos na última turma do CNS/ISERJ em 2007. Todavia, o CNS/ISERJ permaneceu ainda através dos seus *remanescentes* (rematrícula em outras ênfases, volta de trancamento, reprovação em disciplina, dentre outros).

Foi realizado o primeiro vestibular para o Curso de Pedagogia de todos os ISES/FAETEC entre 2008 e 2009, para o início das aulas em fevereiro de 2009. Todavia, ao

³¹² Como não faz parte do objetivo dessa tese analisar a implantação da Pedagogia no ISERJ a partir de 2009, não vou me ater nos detalhes disso, já que daí demandaria uma outra pesquisa. Todavia, causou-me um estranhamento da possibilidade da integralização de um Curso Superior de Formação de Professores com essa carga horária em três anos e meio.

consultar o sítio virtual da DESUP/FAETEC, encontrei algumas contradições entre o Curso de Pedagogia do ISERJ e os outros ISEs. A DESUP/FAETEC apresentou uma única grade curricular para o curso de pedagogia-Licenciatura a ser ministrada em sete períodos, com um total de 3.340 horas/ aulas³¹³

Todavia, ao consultar o mesmo sítio virtual, encontrei como disciplinas e ementas do curso, as mesmas desenvolvidas anteriormente pelo CNS/ISERJ, tendo como cabeçalho: “IERJ-Instituto de Educação do Rio de Janeiro/ Diretoria de Educação Superior/Curso Normal Superior”. Até a estrutura por “Áreas de Conhecimentos Básicos e Específicas e/ou Metodológicas” foram mantidas³¹⁴. Além disso, o Parecer CEE/RJ Nº 010, de 03/2009 (Quadro 5- ANEXO 5) legitimou as *Ênfases Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial*, que faziam parte do CNS/ISERJ, “como pertencentes ao Curso de Pedagogia do ISERJ” (RIO DE JANEIRO, 2009, s.p), ao autorizar o funcionamento do Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura do ISERJ, pelo prazo de 3 anos, a contar de fevereiro de 2009, Além disso, legitimou o Regimento Interno do ISERJ (o regimento de 2007 reformulado).

Portanto, o Curso de Pedagogia do ISERJ, iniciado em fevereiro de 2009, encontra-se com os mesmos problemas que foram verificados na criação e implantação do CNS/ISERJ. O que ocorreu foi uma mudança de nomenclatura na tentativa de transferência ou de burlagens de problemas de um curso (CNS/ISERJ) outro para outro (Pedagogia/ISERJ). Minha suposição foi ratificada, ao acessar o *blog* do Centro Acadêmico Cecília Meireles e encontrar o seguinte texto pela chapa vitoriosa, postado em 29 de outubro de 2009, após as eleições para o Centro Acadêmico: “Nesse período conseguimos **grandes vitórias, como a renovação do reconhecimento do CNS, a entrega dos primeiros diplomas do CNS, a aprovação da equivalência do CNS para Pedagogia e abertura de vestibular para o ensino superior do ISERJ**” [grifo meu].³¹⁵

Também ao analisar o sítio virtual do Curso de Pedagogia do ISERJ³¹⁶, encontrei como página inicial, a foto da última turma formada no CNS/ISERJ, seguida do seguinte

³¹³ Cf. SECT-RJ/FAETEC. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia dos Institutos Superiores de Educação**. Disponível em: <http://www.faecet.rj.gov.br/desup/index.php/institutos-de-educa-mainmenu-28/63-matriz-curriculares/313-matriz-curricular-do-curso-de-pedagogia> Acesso em 10 de junho de 2011.

³¹⁴ Como o ementário anexado no sítio virtual da DESUP/FAETEC possui 125 páginas, não pude anexar à tese. O mesmo está disponível no endereço eletrônico da FAETEC. Cf. RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/FAETEC. **Ementário do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro**. Disponível em: http://www.faecet.rj.gov.br/desup/images/iserj/ementario_4_anos.pdf. Acesso em 10 de junho de 2011.

³¹⁵ Cf. Blog do Centro Acadêmico Cecília Meireles. Disponível em: <http://cacmiserj.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=9>. Acesso em 10 de junho de 2011.

³¹⁶ Sítio virtual do Curso de Pedagogia do ISERJ. Disponível em: <http://pedagogiaiserj.no.comunidades.net/index.php>. Acesso em 10 de junho de 2011.

texto:

Em 2010, o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro completou 130 anos dedicados à educação laica, pública e gratuita. **Mas a história da Pedagogia no ISERJ ainda é muito recente, teve início com a resistência e luta pelo reconhecimento do Curso Normal Superior. Por isso a homenagem aos formandos do CNS³¹⁷.** [grifo meu]

Assim, a Pedagogia instaurada no ISERJ e o extinto CNS/ISERJ se tornaram as duas faces de uma mesma moeda. Parafraseando CASTEL (1998), esse processo de adequação do CNS/ISERJ a partir das legislações³¹⁸ nacional e estadual se transformou em uma “dialética do mesmo e do diferente” (CASTEL, 1998, p.27). Essa *nova* Formação Docente, apesar de parecer trazer alguma mudança histórica, acaba por sublinhar as principais cristalizações do capitalismo e suas constantes reformas, a fim de salvaguardar a ordem. No jogo das forças políticas o “velho” se dissimula em um “novo”. Permanece, então, a mesma realidade: a contenção da luta dos trabalhadores e da transformação social.

Para a criação e implementação dos ISEs/FAETEC, especialmente do ISERJ até a sua extinção, com a sua adequação em curso de Pedagogia ocorreu uma relação muito estreita, baseada no patrimonialismo entre a comunidade do ISERJ e os “aparelhos de hegemonia do Estado” (GRAMSCI, v.2, 2007). Por isso, nas seções seguintes, analiso o protagonismo do CEE-RJ e das frentes partidárias da ALERJ com esse processo de produção de formação docente a serem discutidas nas próximas seções.

3.2. Atos do CEE-RJ

Para tornar pensável o processo de formação do ISERJ é imprescindível considerar a análise do protagonismo do CEE-RJ no período de criação e implementação dos ISEs/FAETEC, especialmente, do ISERJ. Para compreender esse processo, busquei analisar as atribuições e as competências dos Conselhos Estaduais e, embora, preliminarmente, a correlação de forças entre os interesses públicos e privados estejam no bojo da discussão, é necessário a análise das relações patrimonialistas estabelecidas no Estado do Rio de Janeiro, enfocando as ações do CEE-RJ. Para isso, esse estudo compreendeu o período entre a promulgação da LDB de 1996 (que permitiu a criação do CN/ISERJ) até a extinção dos Cursos Normas Superiores em todo o Estado do Rio de Janeiro no ano de 2007 (Deliberação

³¹⁷ Ibid.

³¹⁸ Conforme as novas DCNs para o Curso de Pedagogia promulgadas pelo Parecer CNE/CP N°5/2005 e instituídas pela Resolução CNE/CP N°1/2006 (Quadro 2) e regulamentadas em nível estadual, pelas Deliberações CEE/RJ N° 298/2006 e a de N° 309/2007, além dos Pareceres CEE-RJ N° 21/ 2008 e a de N° 010/2009 (Quadro 5).

CEE-RJ Nº 309/2007-Quadro 4- ANEXO 4) e em especial do CNS/ISERJ em 2008 (Parecer CEE-RJ Nº 21/2008- Quadro 4- ANEXO 4).

Os Conselhos Estaduais de Educação foram criados formalmente a partir da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei Nº 4024/61-Quadro 3- ANEXO 3), que, em seus art. 10 e 11, estabeleceu:

Os Conselhos Estaduais de Educação organizados pelas leis estaduais, que se constituírem com membros nomeados pela autoridade competente, incluindo representantes dos diversos graus de ensino e do magistério oficial e particular, de notório saber e experiência, em matéria de educação, exercerão as atribuições que esta lei lhes consigna. (...) A União, os Estados e do Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino com observância da presente lei (BRASIL, 1961, s.p).

O objetivo principal da criação desses Conselhos foi o da descentralização do poder educacional na esfera federal para outros âmbitos do ensino e para outras esferas, como as estaduais. Nesse sentido, é importante ressaltar que a discussão em torno dos processos de centralização e descentralização durante a tramitação dessa lei, no que se refere à formação dos órgãos colegiados (conselhos federal³¹⁹ e estaduais), revelou as tensões e correlação de forças entre os interesses público e privado, que perduram até os dias atuais. Tanto que, na época, foram inúmeras as manifestações dos educadores brasileiros em defesa da escola pública³²⁰ e das escolas particulares³²¹. (SAVIANI, 1973; FERNANDES, 1966; LIMA, 1978, BUFFA, 1979)

Conforme explica VIEIRA (2008), se situarmos a reflexão sobre o público e o privado na educação em um terreno mais concreto, pode-se dizer que, via de regra, o público diz respeito ao que se caracteriza como patrimônio da coletividade e o privado aos interesses particulares. Por exemplo,

A escola pública, nesse caso, é aquela financiada com recursos públicos, provenientes da receita de impostos, mantidas e administradas pelas diferentes instâncias do poder Público- a União, os Estados e os Municípios. Ou seja a escola pública é estatal [ou deveria ser]. A escola privada, por sua vez, é aquela instituída por pessoas físicas e jurídicas de direito privado. (...) Esta distinção, aparentemente, simples, comporta muitos matizes, expressos nas formas de aproximação que ocorreram ou ocorrem entre o público e o particular na (...) educação no Brasil. (VIEIRA, 2008, p.79)

³¹⁹ Até a Lei Nº 4024/61 a designação era Conselho Federal de Educação. A partir das discussões durante a sua tramitação, principalmente, no que se refere à criação dos conselhos estaduais, é que passou a vigorar a nomenclatura: Conselho Nacional de Educação.

³²⁰ Algumas dessas manifestações foram a *I e a II Convenção Estadual em Defesa da Escola Pública* (04/05/1960 e 07/06/1961) em São Paulo, que contaram com as participações e comunicações de Antônio de Almeida Junior, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes, João Eduardo Rodrigues Villalobos, dentre outros. Cf. BUFFA (1979).

³²¹ Segundo BUFFA (1979), foram inúmeros os artigos publicados nessa defesa. Podendo-se distinguir duas forças: de um lado, aqueles que procuraram fundamentar os direitos educativos da Igreja Católica. De outro, os que estavam preocupados em rebater os manifestos, as declarações, as emendas, as conferências, enfim, todo o trabalho desenvolvido pela *Campanha de Defesa da escola Pública*.

Por isso, não é tão fácil, a distinção entre público e privado e entre a centralização e a descentralização. Na tramitação da primeira LDB (Lei Nº 4024/61-Quadro 3- ANEXO 3), o princípio da descentralização esteve associado às ideias de espontaneidade, de liberdade, de autonomia administrativa e pedagógica, como as proclamadas pela Associação Brasileira de Educação (ABE), nas conclusões da *X Conferência Nacional de Educação*³²². Nesse documento, a ABE defendeu a formação de conselhos imbuídos de poderes na área educacional e a “descentralização progressiva dos poderes federais”³²³. Segundo VILLALOBOS (1969), os educadores dessa Associação relacionavam a descentralização com a necessidade de uma *espontaneidade criadora das forças sociais* na educação e a centralização como *ação oficial paralisante dessa ação criadora*. Conforme explica o autor, essa visão de centralização/ descentralização de educadores, como os da ABE, revelava uma visão idealizadora de educação, sob forte influência dos ideais do *Manifesto da Escola Nova*.

Por outro lado, essa discussão, de maneira geral, esteve imbuída de movimentos ligados aos interesses da iniciativa privada, quando se tratava dos princípios da descentralização e os da centralização aos interesses públicos. Isso porque, a tensão que perdurou durante a tramitação e discussão da Lei Nº 4024/61 (Quadro 3- ANEXO 3) foi sobre o papel da União na fixação dos objetivos educacionais e princípios filosóficos em todo o país. Assim, pela redução do poder do Estado e a constituição de órgãos autônomos de direção de ensino, como a criação dos conselhos estaduais, os que defendiam as conveniências e abertura para a iniciativa privada viam, nesse princípio, uma possibilidade para seus interesses. Por outro lado, o princípio da centralização esteve relacionado à ideia de legislação e administração pública e, por isso, de cerceamento dos ideais liberais, presentes no outro princípio (SAVIANI, 1973; FERNANDES, 1966; LIMA, 1978). Para FERNANDES (1966), com o fortalecimento do princípio da descentralização na Lei Nº 4024/61 (Quadro 3- ANEXO 3) vigorou a vitória das propostas privatistas na primeira LDB. O princípio da descentralização foi configurado, dentre outros, com a criação dos conselhos estaduais. FERNANDES (1975) critica as decisões tomadas a partir dessa lei, declarando o seguinte:

A situação do ensino superior é tão grave (...) que se impõe uma total mudança e atitudes nas avaliações. Primeiro, precisamos ter coragem de romper completamente com a ordem educacional vigente. Pôr de lado as soluções herdadas do passado remoto ou recente, incluindo-se entre elas a LDB [1961], que represent[ou] um fator de inibição a qualquer processo profundo e radical de

³²² Realizado no período de 15 a 29/11/50. As sugestões da ABE ao Congresso Nacional constam no Diário do Congresso de 24/06/1958 e foram apresentadas como Esboço de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e como Anexo da X Conferência Nacional de Educação, referente a conclusões da Comissão Geral.

³²³ Cf. *X Conferência Nacional da ABE*, de 15 a 29/11/50 (Diário do Congresso Nacional de 24/06/1958, p.2333).

modificação da realidade educacional brasileira. Segundo, devemos ter a audácia de lançar as bases de uma política educacional adequada às condições da sociedade brasileira e aos nossos desígnios de autonomia nacional e de desenvolvimento econômico, sociocultural e político. Cumpre fixar os caminhos de nossa revolução educacional. Já perdemos muito tempo com soluções paliativas e com remendos engenhosos, mas inúteis e ridículos. (FERNANDES,1975, p.70)

Em outro texto, conforme já citado no primeiro capítulo, Florestan Fernandes afirmou o seguinte:

As convergências, [durante a tramitação da lei] em abstrato, são fáceis de apontar, mas difíceis de concretizar, porque [houve] em jogo a disputa de recursos públicos para as escolas privadas e a luta acirrada por posições de poder, que foram indevidamente conquistadas pela iniciativa privada ou pela Igreja Católica, através do Conselho Federal e dos Conselhos Estaduais de Educação. (Idem, 1989, p.29)

Como analisa LORD (2006), a partir dos anos 80, com a redemocratização do Brasil, com o fim do Golpe Militar e a promulgação da Constituição Federal em 1988, junto com a ausência de condições materiais mínimas à maioria da população brasileira e em toda a América Latina pareceram favorecer a produção efetiva e a revitalização de espaços de participação popular, como os Conselhos, principalmente com a atuação e participação dos movimentos sociais e das organizações sindicais.

Com a promulgação Constituição de 1988, coube à União, aos Estados e aos Municípios responsabilidades sociais que visavam a diminuição das desigualdades sociais, a partir de políticas distributivas, como o atendimento à infância e a garantia de condições quanto à maternidade, ao trabalho e à justiça. Junto a isso, a nova Constituição estabeleceu metas e instrumentos de democratização do poder, assim como mecanismos de controle social sobre o Estado, tais como os Conselhos.

Conforme explica CÔRTEZ (2007), a Constituição Federal de 1988 e as emendas constitucionais posteriores³²⁴ estabeleceram a participação dos trabalhadores, da comunidade e da população em geral em órgãos gestores consultivos, nas mais diversas áreas de políticas públicas, de modo a regulamentar o modo de funcionamento de fóruns participativos, como os Conselhos Estaduais, o que parecia uma descentralização *positiva*. As características institucionais definiam os participantes preferenciais desses Conselhos. Independentemente, da área política pública em que se localizava esse fórum, esses participantes deveriam ter em

³²⁴ Emenda Constitucional Nº 19/1998 (modificou o regime e dispôs sobre princípios e normas da administração pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal); Emenda Constitucional Nº 30/2000 (alterou a redação do art.100 da Constituição Federal e acrescentou o art. 78 no Ato das Disposições Transitórias referente ao pagamento de precatórios judiciais); Emenda Constitucional Nº 31/2000 (alterou o ato das disposições constitucionais transitórias, introduzindo artigos que criaram o fundo de combate e erradicação à pobreza).

comum o fato de representarem os interesses dos grupos sociais tradicionalmente excluídos ou com pouca ascendência sobre os processos de decisão política.

Entretanto, as normas que regularam o funcionamento dos Conselhos previram, também, entre os seus membros representantes governamentais e de instituições produtoras ou provedoras de benefícios, bens e serviços, públicas ou privadas, que na maior parte dos casos, recebiam recursos financeiros públicos ou isenções fiscais de profissionais ou de trabalhadores da área. Desse modo, a existência de espaços públicos institucionalizados com a participação de diferentes grupos de interesses e de forças não permitiu a garantia suficiente para a participação efetiva dos movimentos sociais, organizações sindicais, dentre outros no processo de decisão política de determinada área da administração pública. Conforme a autora, a posição favorável ou não das autoridades competentes foi um fator determinante de êxito ou não da participação dessas entidades.

A maior interferência dos Conselhos Locais (estaduais e municipais) não tem sido a de deliberação, mas a de normatização das diretrizes que emanam dos Conselhos Nacionais e de consulta às questões pontuais referentes à regulamentação e autorização de instituições e/ou entidades. Nesse sentido, o maior interesse da atuação desses conselhos advém da iniciativa privada, já que aos trabalhadores tem cabido uma participação muito restrita e os ganhos tem sido *em migalhas*. Assim, de maneira geral, a participação da classe trabalhadora e de suas organizações sindicais tem sido muito mais, no sentido de legitimar esses conselhos e suas decisões, que tem se voltado para iniciativa e interesses privatistas, mas sem alterar o fundamental: os interesses dos movimentos sociais e as lutas sociais.

Nos anos 80, as mudanças sobre o modelo de Estado estavam sendo pensadas a partir dos diferentes interesses de classes e suas frações, o que resultava em embates de conflitos de interesses. Cada fração de classe pensava na possibilidade de um modelo de Estado que melhor atendesse aos seus interesses econômicos e políticos. Para os que detinham o poder e para a oposição de outras frações burguesas, o que importava era uma transição constitucional, gradativa e pacífica entre os regimes- discutida dentro do poder e pelo poder-independente das pressões populares, era uma transição “pelo alto” (FERNANDES, 1985). Ao mesmo tempo, já se começava a pensar em um novo tipo de funcionamento dos órgãos do Estado, voltados principalmente para o critério da eficiência, o que significava a descentralização do Estado com vistas à privatização.

As críticas e os embates políticos incentivados principalmente pelos movimentos sociais e pelas organizações sindicais não tiveram o eco esperado. Parafraseando FERNANDES (1975 a, p.71), “as pressões contra a desigualdade econômica, sociocultural e

política, coordenadas e reguladas de baixo para cima, sofreram um amortecimento de natureza estrutural”. Desse modo, os mesmos interesses de cunho privatista que perduraram na Lei Nº 4024/61 (Quadro 3- ANEXO 3), com relação à formação dos Conselhos, foi perpetuada e aprofundada na atual LDB (Lei Nº 9394/96- Quadro 1- ANEXO 1). Isso porque,

O desenvolvimento capitalista desigual conferiu ao Brasil uma condição peculiar: a privatização do público (...). O Estado burguês preenche duas funções básicas: uma, de acumulação de capital; outra, de impedir que desigualdades extremas desemboquem em um impasse, na inviabilidade da nação como comunidade política. Desde a emergência do Estado “nacional”, este se concentrou na primeira função e se descuidou quase completamente de segunda. (FERNANDES, 1989, p.33)

Na LDB de 1996, foi atribuído ao Conselho Nacional “funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. (...)” (Art. 9- § 1º), conferindo certa descentralização do poder federal (Ministério da Educação) nas decisões, ao mesmo tempo, em que unificou, centralizando certas normas e deliberações quanto aos níveis e modalidades de ensino, como ocorreu com as novas DCNs para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP Nº5/2005 e Resolução CNE/CP Nº1/2006- Quadro 2- ANEXO 2). No seu art. 10, delegou aos Estados e ao Distrito Federal “a garantia de padrão de qualidade” (inciso IX) que mantivessem instituições de educação superior, determinando o seguinte:

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; (...) IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino (...). (BRASIL, 1996, s.p)

Esse caráter normativo atribuído aos Conselhos Estaduais nas Leis Nº 4024/61 (Quadro 3- ANEXO 3) e a de Nº 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1) foi ratificado na legislação Estadual do Rio de Janeiro, através da Lei Nº 3155, de 29 de dezembro de 1998. Essa lei foi assinada pelo Governador Marcello Alencar no mesmo ano criação do ISERJ. Nela foi prevista a reformulação do CEE-RJ e a alteração da lei anterior (Lei Nº 51/75). Essa lei designou que o CEE-RJ nos seus art. 1 e 2 o seguinte:

(...) é um órgão da SEEDUC-RJ **com atribuições em matéria doutrinária, normativa, de planejamento setorial, ligada a assuntos educacionais, observada a competência que lhe confere a legislação do ensino do Estado e do País.** Tem por finalidade básica zelar para que se cumpram, no âmbito estadual, as leis do ensino a assegurar a ação educativa, a nível de sua competência desenvolvimento planejado, coordenado e integrado em função dos objetivos e resultados, prévia e periodicamente, previstos em termos de custos, tempo, quantidade e qualidade (Art. 1 e 2). A atuação do CEE será desenvolvida em estreita articulação com os demais órgãos estaduais de educação. - A função de planejamento consistirá na apreciação e aprovação dos planos que lhe forem submetidos pelo Secretário de Estado de Educação (Art. 2§ 1º e § 2º) [grifo meu]. (RIO DE JANEIRO, 1998, p.1)

Na mesma lei, como competência do CEE-RJ foi determinado, no seu art. 12, “participar da formulação da política educacional do Estado, através dos órgãos próprios, a ação educativa estadual em **matéria doutrinária, normativa, consultiva e de planejamento**” [grifo meu] (p.4). Conforme o art. 3 dessa lei, o CEE-RJ foi “constituído por 21 (vinte e um) membros nomeados pelo Governador do Estado, com mandato de 4 (quatro) anos, admitida recondução por mais um período imediato” (RIO DE JANEIRO, 1998, s.p). Nos seus arts. 6 e 7, previu a seguinte composição:

a) oito membros de livre escolha do Governador do Estado; b) oito membros indicados pela Assembleia Legislativa, cujos nomes serão encaminhados à homologação do Governador, por Ofício do Presidente do Órgão Legislativo; c) cinco membros representantes de órgão de classe ou associações da área da educação. § 1º - Se o Presidente da Assembleia Legislativa, após o recebimento de solicitação do Governo para indicar os membros do CONSELHO nos termos da letra b do "caput" deste artigo não o fizer no prazo de 30 (trinta) dias, o Governador poderá suprir a omissão nomeando os oito membros cuja indicação era reservada ao órgão legislativo. § 2º - O nome do representante do órgão de classe ou associação, não necessariamente o seu Presidente, será escolhido através de decisão da Assembleia classista, comprovada pelo registro em Ata da respectiva sessão. Terão no CONSELHO um representante, os seguintes órgãos de classe ou associação: a) Sindicato dos Professores do Ensino Particular; b) Sindicato dos Estabelecimentos Particulares de Ensino; c) Associação ou Sindicato dos Professores Públicos do Estado do Rio de Janeiro; d) Associação de Pais e Responsáveis do Estado do Rio de Janeiro; e) União Estadual de Secretários Municipais de Educação. (Idem, 1998, s.p)

A primeira vista, a composição do CEE-RJ era a expressão da *diversidade* e da *democracia*. Todavia, conforme afirma FERNANDES (1975 a), essas concepções próprias da ordem burguesa não se aplicam na América Latina, em que sempre predominou a relação de forças entre o arcaico e o moderno. Principalmente, no Brasil que

não é somente um país de origens coloniais: nele o colonialismo não foi destruído até o fim e até o fundo. Essa afirmação vale tanto no que concerne a uma tradição colonial- que vinca a mentalidade e certos aspectos do modo de ser das elites das classes dominantes e da capitulação passiva entre os humildes e os destituídos- quanto no que respeita à submissão às nações capitalistas centrais. (FERNANDES, 1991, p.28)

Foi assim que, no Governo de Rosinha Garotinho foi feita a seguinte exigência através da Lei Nº 4301, de 26 de março de 2004:

Os membros do CEE serão escolhidos entre pessoas de notável saber e experiência em matéria de educação. A escolha dos membros do CONSELHO, incluindo os representantes classistas ou de associações, **basear-se-á, particularmente, no conteúdo de seu curriculum vitae**, que ficará à disposição da comunidade [grifo meu] (RIO DE JANEIRO, 2004, p.2).

Apesar da possibilidade dos “cinco membros representantes de órgão de classe ou associações da área da educação” (RIO DE JANEIRO, 2004, p. 1), dado a avaliação de um currículo, junto com a “nomeação de seus membros pelo Governador do Estado” (RIO DE

JANEIRO, 2004, p. 3), o CEE-RJ se constituiu, a meu ver, em mais um braço do Governo do Estado do Rio de Janeiro e dos interesses de frentes partidárias da ALERJ. Como lembra LEHER (2003), Marx, na sua obra, Crítica ao Programa de Gotha, já tinha compreendido que o Estado controla, regula, supervisiona as condições econômicas e ideológicas que estão na base da divisão fundamental da sociedade civil, a saber, as classes fundamentais, mas o faz em nome dos interesses de “toda” a sociedade. Ou seja,

O Estado burguês, por definição ‘representa’ a totalidade da população, abstraída de sua divisão de classes sociais, como cidadãos individuais e iguais. Em outras palavras, ele apresenta os homens e mulheres em posições desiguais na sociedade civil como se elas fossem iguais perante o Estado. O parlamento [assim como os Conselhos] reflete a unidade fictícia da nação [ou da população de um determinado lugar, como no caso dos Conselhos Estaduais] perante as massas, como se ele fosse o próprio governo [ou voz] delas (...). (ANDERSON, 2002, p.14 apud LEHER, 2003, p.226)

Devido ao seu caráter normativo atribuído pela Constituição Estadual, pelas LDBs de 1961 e de 1996, às competências atribuídas e a sua constituição (Leis Estaduais Nº 3155/98 e Nº 4301/2004), o interesse *pela coletividade* foi na aparência apenas, pois o que prevaleceu na formação dos membros do CEE-RJ e suas atribuições foi o colonialismo e o arcaísmo, com todas as suas potencialidades, inclusive as relações patrimonialistas, interferindo na formação dos Institutos Superiores significativamente, em especial o ISERJ e de seus cursos superiores. Como nos lembra Florestan Fernandes:

(...) [o] padrão de hegemonia burguesa [principalmente, nos países periféricos, como o Brasil] anima uma racionalidade capitalista extremamente conservadora, na qual prevalece o intento de proteger a ordem, a prosperidade individual, a iniciativa privada, a livre empresa e a associação dependente, vistas como fins instrumentais para a perpetuação do superprivilegiamento econômico, sociocultural e político. (FERNANDES, 1975 a, p.108)

Foi na sua função deliberativa e na forma da sua composição imposta pela “nomeação de seus membros pelo Governador do Estado” que foi imputado ao CEE-RJ e à sua Câmara de Ensino Superior um caráter privatista e patrimonialista, retirando a possibilidade efetiva da participação da classe trabalhadora nas discussões e composição desse conselho. Assim, não foi ao acaso que a legislação garantiu a possibilidade de domínio e de interferência dos Conselhos Estaduais no funcionamento das instituições estaduais, principalmente as de ensino superior, na modalidade não-universitária (como os Institutos Superiores de Educação), muitas ligadas à iniciativa privada e a consequente expansão e diversificação do ensino superior privado (não presencial, a distância, faculdades isoladas, dentre outras).

A prescrição das Deliberações CEE/RJ Nº 228/98 e Nº 229/98 (Quadro 5- ANEXO 5) e o Parecer CEE/RJ Nº 178/98 (Quadro 5- ANEXO 5) ratifica essa minha suposição. Essas deliberações e o parecer versam sobre as normas para o credenciamento e autorização das

Escolas Superiores, Faculdades Integradas e Institutos Superiores e a forma de avaliação de funcionamento dessas instituições no Estado do Rio de Janeiro. Foram elaboradores desses documentos: como relator, Roberto Guimarães Boclin (Foi reitor do Centro Universitário da Zona Oeste/Uezo; Presidente da Universidade Veiga de Almeida/UVA e do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro-CEE-RJ; atualmente, além dessa função, é Chefe de Gabinete da SECT-RJ, no Governo de Sérgio Cabral, desde 2007); Arapuan Medeiros da Motta (fundador da Sociedade Unificada de Ensino Augusto Motta/SUAM, responsável pela UNISUAM); Celso Niskier (Reitor da UniCarioca); Nilda Teves Ferreira (professora aposentada da UFRJ; foi Diretora Geral de Ensino da SEEDUC-RJ; em seguida foi nomeada a primeira presidente da FAETEC e Secretária de Ciência e Tecnologia da Secretária do Estado R.J). Todos ligados aos interesses privados ou de alguma forma às frentes partidárias do Governo do estado do Rio de Janeiro, no interesse da produção e expansão de instituições superiores.

Outro exemplo emblemático do protagonismo do CEE-RJ e sua força “doutrinária, normativa, consultiva e de planejamento” (art. 12, da Lei Estadual Nº 3155/1998) foi a expedição, pela Câmara do Ensino Superior, dos Pareceres Nº 258/98, o de Nº 1008/2000, o Nº 212/2003 e o de Nº 200/2004 (Quadro 5- ANEXO 5). O CEE-RJ, por intermédio de sua Câmara do Ensino Superior, transformou o *Projeto Nilda Teves* (Processo Nº E-03/100.284/98) em um Parecer do CEE-RJ: o de Nº 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), desconsiderando, sem explicações, um outro parecer também expedido pelo CEE-RJ, um ano antes: o Parecer CEE/RJ Nº 430/1997 (Quadro 5- ANEXO 5), que aprovou o projeto da SEEDUC-RJ-Subsecretaria Adjunta de Ensino para criação do ISERJ, conhecido como *Projeto Álvaro Chrispino*. É importante lembrar, conforme já descrito no capítulo anterior, que nessa época (entre os anos de 1997 e 1998), a Professora Nilda Teves, além de Subsecretária do Gabinete Civil do Estado do Rio de Janeiro, foi Presidente do CEE-RJ e saiu dessas atribuições para a Presidência da FAETEC, a fim de, entre outras atribuições, elaborar o projeto para o ISERJ e seu Curso Normal Superior, autorizado, em seguida, pelo Parecer do CEE-RJ Nº 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5).

Além disso, o Parecer CEE/RJ Nº 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), assim como o Nº 1008/2000 (Quadro 5) determinaram nominalmente o corpo docente do CNS/ISERJ sem concurso público para o ensino superior, em desvio de função, desconsiderando os princípios do serviço público discutido na seção anterior e ainda foi permitido a aprovação de um curso superior de formação de professores em dois anos (Parecer CEE/RJ Nº 258/98-Quadro 5-

ANEXO 5), desconsiderando um outro projeto para o mesmo curso, aprovado também pelo CEE-RJ, com a mesma duração (Parecer CEE/RJ N° 430/1997-Quadro 5- ANEXO 5).

Além dessas normatizações, sucederam-se outras na Câmara de Ensino Superior do CEE-RJ ligadas aos ISEs da FAETEC e algumas, em especial ao ISERJ. O Parecer CEE/RJ N° 212/2003 (Quadro 5- ANEXO 5), apesar de condicionar a continuação dos Cursos Normais Superiores dos ISEs/FAETEC do Interior Fluminense (de Bom Jesus do Itabapoana, de Três Rios, de Itaperuna, de Santo Antônio de Pádua, Prof° Aldo Muylaert, de Campos dos Goitacazes) ao seus respectivos reconhecimentos no prazo de um ano, credenciou todos esses ISEs nas condições precárias em que se encontravam e que estão descritas em detalhes no capítulo 2. O mesmo ocorreu com o CNS/ISERJ, através Parecer CEE/RJ N° 200/2004 (Quadro 5- ANEXO 5), reconhecendo-o pelo prazo de dois anos, apesar de todos os problemas e da falta de condições do curso apontadas pelas Comissões Verificadoras (como a de 2001 e a de 2003) e descritas nesse capítulo.

Outro problema foi o dilema entre o Parecer CEE/RJ N° 111/2004 (Quadro 5- ANEXO 5) e o Parecer CEE-RJ N° 90/2005 (Quadro 5). O Parecer CEE/RJ N° 111/2004 (Quadro 5- ANEXO 5) invalidou os estudos realizados no turno noturno do CNS/ISERJ e não permitiu a abertura de vagas para o turno da noite no vestibular de 2004. Ainda assim, foram abertas as vagas no mesmo ano. Além dos problemas detectados, o documento salientou que o CNS/ISERJ, até a época da expedição do parecer, não tinha reconhecimento, apenas autorização para o seu funcionamento. Além disso, não estava previsto o turno noturno no projeto do CNS/ISERJ autorizado pelo CEE-RJ (Parecer N° 258/98-Quadro 5- ANEXO 5). Por isso, não havia amparo legal para a introdução e/ou alteração de turno no funcionamento do CNS/ISERJ. Apesar disso, o Parecer CEE-RJ N° 90/2005 (Quadro 5- ANEXO 5) convalidou os estudos ministrados no CNS/ISERJ no turno noturno, sob a alegação de que o Parecer CEE/RJ N° 200/2004 (Quadro 5- ANEXO 5) reconheceu pelo prazo de dois anos o CNS/ISERJ, resolvendo os problemas de ordem legal.

Quanto às questões pedagógicas, foi realizada uma única visita ao CNS/ISERJ no turno da noite, no dia 17 de agosto de 2004, realizada pela Conselheira Francisca Jeanice Moreira Fretzel (Presidente e Relatora da Câmara Conjunta da Educação Superior e Educação Profissional que elaborou o Parecer N° 90/2005-Quadro 5) e a Assessora Técnica Ângela Silvia de Castro. Conforme consta no Parecer CEE-RJ N° 90/2005 (Quadro 5- ANEXO 5):

(...) foi encontrada a biblioteca em pleno funcionamento (...); o corpo docente adequado ao atendimento das turmas e o pleno funcionamento dos laboratórios do ISERJ, utilizados para o desenvolvimento das atividades curriculares do curso. (RIO DE JANEIRO, 2005, p. 2).

É importante destacar que o que foi encontrado na única visita realizada não condizia com a realidade diária observada durante a pesquisa (de 2005 a 2009) e confirmada nos relatos dos alunos do turno noturno do CNS/ISERJ de anos anteriores à pesquisa. Assim, enquanto existia um falseamento das diferenças e problemas vividos no cotidiano do CNS/ISERJ, perdurava a permanência de tais condições e realidade para a formação desses alunos.

Um outro ponto a destacar foi o pronunciamento realizado no Parecer CEE-RJ N° 228/2005 (Quadro 5- ANEXO 5), que apesar de apurar denúncias contra o ISERJ, concedendo um prazo de 60 dias para regularização das irregularidades apontadas (conforme consta em seu texto), a principal questão foi o seu pronunciado favorável ao Regimento Interno do ISERJ de 2002, apesar do mesmo nunca ter sido finalizado nos seus trâmites legais, assim como os outros que tramitavam na instituição: o de 2004 e o de 2006. Não houve nenhum esclarecimento ou explicitação dos motivos por essa escolha.

Dessas normatizações realizadas pelo CEE-RJ advêm algumas questões: como um Conselho Estadual de Educação consegue nomear o corpo docente de um Curso Superior Estadual público, sem concurso público, considerando a legislação estadual e federal? Como o CEE-RJ escolhe regimentos internos de instituições, aprova projeto de cursos e autoriza instituições de ensino em situação precária, diferentemente, do que preconiza a LDB de 1996? A resposta é um paradoxo: está na força do caráter *normativo e deliberativo* atribuído aos Conselhos Estaduais pela própria legislação federal e estadual, desde a LDB de 1961 (Lei N° 4.024-Quadro 3- ANEXO 3) e que foram ratificadas, conforme já descrito nesse item, na LDB de 1996 (Lei N° 9394/96 (Quadro 1- ANEXO 1), principalmente no seu Art. 9, que atribuiu aos estados funções ligadas à normatização, à autorização, à organização, ao reconhecimento e à supervisão das instituições de ensino superior estaduais, cabendo, então, aos Conselhos Estaduais de Educação essas competências.

Com a prescrição das Deliberações CEE/RJ N° 228/98 e N° 229/98 (Quadro 5- ANEXO 5) ; dos Pareceres CEE/RJ N° 178/98; N° 258/98; N° 1008/2000; N° 212/2003; N° 200/2004; N° 90/2005; N° 228/2005 (Quadro 5- ANEXO 5), dentre outros, o CEE-RJ agregou processos de centralização (ligados às atribuições deliberativas e normativas), que deveriam ser, conforme preconiza a legislação federal e estadual, de cunho pedagógico. Entretanto, o que ocorreu com a expedição desses pareceres foi uma arbitrariedade, com uma total desconsideração das condições acadêmicas e pedagógicas dos CNS e de seus ISEs, analisados nesses documentos do CEE-RJ.

Mais uma vez, torna-se relevante destacar quem eram os membros que assinaram alguns desses pareceres. O Parecer Nº 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5) foi assinado por João Marimônio Aveiro Carneiro³²⁵, como presidente (ligado aos cursos de contabilidade nas instituições privadas e pós-graduações em Universidades públicas, em parceria com instituições ou empresas privadas, realizava consultorias em empresas); Valdir Vilela (presidente da Associação Brasileira de Ensino Universitário/ABEU, mantenedora da UniAbeu); Celso Niskier, relator; e Arapuan Mediros da Motta. Já, o Parecer Nº 1008/2000 teve como assinantes: Jesus Hortal Sanchez (padre da Igreja Católica, sacerdote da Companhia de Jesus, atualmente é Reitor da PUC-RJ. Foi também membro do Conselho da FAPERJ), como relator; Magno de Aguiar Maranhão (foi integrante do Conselho Federal de Educação e Superintendente Acadêmico da Universidade Veiga de Almeida; atualmente é Superintendente da Fundação Técnico Educacional Souza Marques; Presidente da Associação de Ensino Superior do Rio de Janeiro, é ex- Presidente da Associação Nacional dos Centros Universitários-ANACEU) Maria Amélia Gomes de Souza Reis (ligada ao PDT); Rivo Gianini de Araújo (Foi Secretário de Governo Municipal de Niterói, 2006), Roberto Guimarães Boclin; Valdir Viliela e Celso Niskier, como presidente do CEE-RJ. Mais, uma vez, a composição dessa Câmara de Ensino Superior do CEE-RJ foi, em sua maioria, de integrantes ligados ao ensino superior privado ou aos interesses do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Os enunciadores desses documentos compreenderam a força coercitiva da validação de um documento por uma assinatura de uma autoridade constituída socialmente e o seu peso sócio-hierárquico e ideológico. Assim, o que era para ser um parecer, tomou força de lei. Em outras palavras, o “significado, a parte estável e dicionarizada da palavra” (BAKHTIN, 1999) parecer era o de: “(s.m.) opinião expressa em resposta a uma consulta. Juízo técnico sobre questão jurídica ou administrativa, emitido em processo por jurista, órgão do Ministério Público, ou funcionário especializado”³²⁶, mas o sentido (Idem, 1999) atribuído foi o de determinação e de cumprimento do escrito.

Por outro lado, ao analisar o Parecer CEE/RJ Nº 544/2002, encontrei o CEE-RJ ligado aos princípios da descentralização (atribuições consultivas, de natureza administrativa ou financeira). O Parecer CEE Nº 544/2002 (Quadro 5- ANEXO 5), conforme descrito nesse capítulo, surgiu de uma consulta realizada pelo Diretor Geral do ISERJ, devido a problemas ligados ao CNS/ISERJ. Com o objetivo de tentar regularizar e unificar ISERJ e seu CNS aos

³²⁵ Seu falecimento, ocorrido no dia 11 de outubro de 2002.

³²⁶ Cf. AURÉLIO (FERREIRA, Alberto Buarque de Holanda). **Dicionário do Aurélio**. São Paulo: Nova Fronteira, 2010- CD-ROM.

outros ISEs mantidos pela FAETEC, esse Diretor dissolveu todas as chefias do CNS/ISERJ e o seu Colegiado. Em seguida, realizou a consulta ao CEE-RJ quanto ao funcionamento de órgãos colegiados na instituição. O CEE-RJ respondeu de forma evasiva, através do Parecer CEE N° 544/2002³²⁷, afirmando, apenas, que para o funcionamento do ensino superior do ISERJ, era necessário, como em outras instituições do Ensino superior de órgãos colegiados. Mas não se pronunciou quanto a poder haver professores em desvio de função, em chefias no CNS/ISERJ, formando o Colegiado de um curso Superior.

As dicotomias estabelecidas, como as do CEE-RJ, entre as relações arcaico/público/centralização e moderno/ privado/descentralização são uma forma de falseamento da realidade, pois estão a serviço de uma mesma condição: a do capitalismo dependente. Como explica FERNANDES (1975 a), esse contexto do capitalismo envolve, por um lado, a perpetuação de estruturas econômicas mais ou menos arcaicas. Por outro, promove uma certa modernização, ainda que limitada ou segmentada em todos os níveis da organização da economia, da sociedade e da cultura, a fim de que se perpetue a condição de dependência nos países periféricos como o Brasil.

Em decorrência disso, em qualquer processo de ordem social, econômica ou cultural ocorrem movimentos de avanços e retrocessos, como o que ocorreu a partir da promulgação das novas DCNs para o Curso de Pedagogia (Parecer CNE/CP N° 5/2006 e a Resolução CNE/CP N° 1/2006- Quadro 2- ANEXO 2) e de seus desdobramentos no CEE-RJ, com as Deliberação CEE/RJ N° 298/2006 e a de N° 309/2007; e o Parecer CEE N° 021/2008 (Quadro 5- ANEXO 5). As deliberações estabeleceram normas para o cumprimento das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia e extinguiram os Cursos Normais Superiores em todo o Estado do Rio de Janeiro, determinando a transformação imediata dos mesmos em Pedagogia. Já o Parecer CEE N° 021/2008 (Quadro 5- ANEXO 5) reconheceu, com a finalidade de diplomação dos alunos matriculados no CNS/ISERJ até data da sua publicação, decretando, com isso a extinção do curso. Conforme vimos nessa seção e capítulos anteriores, nenhuma dessas decisões alterou substancialmente as condições do ensino superior na FAETEC, muito menos, o curso de professores oferecido em suas instituições, como o ISERJ. Nas palavras de Florestan Fernandes:

Poucos países, no mundo moderno, possuem problemas educacionais tão graves quanto o Brasil. Como herança do antigo sistema escravocrata e senhorial, recebemos uma situação dependente inalterável na economia mundial, instituições políticas fundadas na dominação patrimonialista e concepções de liderança que convertiam a educação sistemática em símbolo social dos privilégios e do poder

³²⁷ Foram elaboradores desse parecer Roberto Guimarães Boclin (como Presidente), Jesus Hortl Sánchez- relator, Maria Amélia Gomes de Souza Reis, Sohaku Raimundo César Bastos, Wagner Hucklebery Siqueira.

dos membros e das camadas dominantes. O fardo era pesado demais para ser conduzido com responsabilidade e espírito público construtivo, num sistema republicano que se transformou, rapidamente, numa transação com o velho regime, do qual se tornou mero sucedâneo político. Por conseguinte, em vez de acelerar a difusão e o fortalecimento dos ideais de vida, consagradas legalmente, ele interfere no processo como fator de demora cultural (FERNANDES, 1989, p. 197).

Devido a essa tradição oligárquica, desde a época colonial, fundada nos privilégios e nos jogos de poder de ordem patrimonialista, conforme argumento na presente tese, o CEE-RJ seguiu a direção esperada: a caracterização de um “mandonismo” (CARVALHO,1997). Esse processo está ligado à condição dependente a que temos nos submetido com relação aos organismos e governos internacionais. Desse modo, a burguesia local tem repetido o modelo imposto à sua dependência internacional, com os trabalhadores brasileiros. As frações burguesas locais tem imposto seus interesses, vontades e valores, conseqüentemente, estabelece-se uma subordinação dos trabalhadores e do Estado aos interesses dessa burguesia, que além de local, torna-se personalizada, de forma que o indivíduo detentor de algum recurso estratégico exerce domínio pessoal e arbitrário de poder (Ibid), como foi o caso da emissão dos Pareceres CEE/RJ N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), assim como o N° 1008/2000 (Quadro 5), do Parecer CEE-RJ N° 90/2005 (Quadro 5- ANEXO 5) e do Parecer CEE-RJ N° 228/2005 (Quadro 5- ANEXO 5), dentre outros discutidos nessa sessão. Além do “mandonismo”, o CEE-RJ tem estabelecido relações clientelistas entre frações da classe trabalhadora, da burguesia e do Estado, a fim de que sejam mantidos privilégios pessoais, como as questões relacionadas à aprovação de cursos e instituições privadas de ensino superior, ou mesmo de ISEs e ISTs públicos, como o ISERJ, ainda que, sem condições de trabalho pedagógico e de pesquisa, mas de interesses de uma parte dos conselheiros. Desse modo, o “clientelismo”, conforme conceitua (CARVALHO,1997) indica uma relação política que envolve a concessão de benefícios públicos em troca de apoios políticos, que tem sido acentuada, conforme veremos no item seguinte, quanto aos atos da ALERJ.

3.3. Atos da ALERJ

Ao analisar o processo de criação do CNS/ISERJ, sua implantação até sua extinção, com a adequação curricular, desse curso, em Curso de Pedagogia, percebi que, além do CEE-RJ, as frentes partidárias da ALERJ e suas comissões foram também protagonistas das ações políticas instauradas na comunidade do ISERJ, principalmente, no ensino superior.

Não foi por mero acaso que, no período de 1998 a 2008, O CNS/ISERJ foi discutido em audiências públicas nas mais diferentes Comissões da ALERJ: *de Defesa dos Direitos Humanos; de Emendas Constitucionais e Vetos; de Ciência e Tecnologia; de Educação e*

Cultura; Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional; de Constituição e Justiça; de Servidores Públicos; e a Comissão de Segurança Pública. Essa diversificação de Comissões em torno da discussão do ISERJ e de seu ensino superior revelou a existência de nexos entre os deputados da ALERJ e a comunidade acadêmica do CNS/ISERJ, que passo a discutir nessa seção.

As relações políticas entre a ALERJ e ISERJ foram mediadas, principalmente, pelas professoras desviadas de função para o ensino superior dessa instituição. Como o ISERJ resultou de ações políticas motivadas por interesses particularistas, objetivamente clientelistas, o que inclui a forma *sui generis* de constituição de sua força de trabalho por meio da cessão e de desvio de função de servidores ao *arrepio da norma pública*, a sua crise se manifestou também no espaço parlamentar estadual. Conforme explica CARVALHO (1997), o “clientelismo” é demarcado, exatamente, por essa forma de relação política que envolve a concessão de benefícios públicos em troca de apoios políticos, como acontecia no CNS/ISERJ e sua relação com as Comissões da ALERJ.

É importante destacar que o “clientelismo” como mecanismo de poder comum à organização política brasileira não significa dizer que ele simboliza a totalidade desta organização, nem que configura uma prática política típica e exclusivamente brasileira. Essa prática é observada, também, em outras sociedades (AVELINO FILHO, 1994 apud LENARDÃO s. a.). Conforme explica LENARDÃO (s. a.),

O clientelismo sobrevive “como peça integrante das engrenagens de um sistema global de exploração e dominação” sobre as classes populares brasileiras, ao qual recorrem, em certas circunstâncias, grupos políticos ligados às classes dominantes (Martins, Carlos Estevam. In: Diniz, 1982: 19). O recurso à compreensão da gênese e consolidação histórica do fenômeno faz-se importante quando a sobrevivência de atributos políticos “antigos, tradicionais” é aceita como uma possibilidade. (Ibid., p. 2)

À medida que tais práticas se consolidaram, passaram a ser um atributo da organização política brasileira, juntamente com outros traços que a caracterizaram. Dessa maneira é que a prática do “clientelismo” ajudou a compor várias formas de domínio que a vida política brasileira conheceu, como: o “mandonismo” (exemplificado e discutido na seção anterior como a forma intervencionista que o CEE-RJ adotou nas instituições superiores estaduais como o ISERJ) e o “patrimonialismo” (a ser discutido nessa seção).

Tornou-se, então, necessário, para a compreensão do protagonismo da ALERJ nas decisões institucionais internas do ISERJ e do seu CNS, o entendimento das relações “particularistas” estabelecidas entre a ALERJ e o ISERJ, principalmente no CNS/ISERJ. Daí, então, a relevância da compreensão de FERNANDES (1975) sobre a categoria

“patrimonialismo” no contexto brasileiro. O autor explica que, a partir da formação do Estado Nacional, com o Império no Brasil no século XVIII e o 2º Reinado, por volta de 1850 (século XIX) o “patrimonialismo” atingiu o apogeu na vida da sociedade brasileira. Isso porque, a formação de um Estado Nacional independente, tendo como modelo a Europa, processou-se sem alterações estruturais na organização da economia e da sociedade. Ocorreu um “aburguesamento” de parcelas das classes senhoriais brasileiras, a urbanização de frações da camada proprietária, e, como consequência disso, uma maior diferenciação social por parte da classe dominante da sociedade nativa. Entretanto, a sociedade em suas bases continuou oligárquica. A sociedade nacional, do ponto de vista econômico continuou sendo uma Nação não independente. Na análise de FERNANDES (1991),

O Brasil não é somente um país de origens coloniais: nele o colonialismo não foi destruído até o fim e até o fundo. Essa afirmação vale tanto no que concerne a uma tradição colonial- que vinca a mentalidade e certos aspectos do modo de ser das elites das classes dominantes e da capitulação passiva entre os humildes e os destituídos- quanto no que respeita à submissão às nações capitalistas centrais (...) (p.28)

Para Florestan só existem dois caminhos: ou se embarca na onda da modernidade e do avanço tecnológico das burguesias locais e estrangeiras “neoliberais” nativas ou se rompe, de vez, com “a estabilidade da ordem para forjar uma Nação e estabelecer circuitos de ida e volta entre ela, a sociedade civil e o Estado” (Ibid., p.77-78).

A problemática está que, em seu protagonismo, a burguesia local não pretende nem um caminho, nem outro. Ela tem preferido o caminho do *meio*. Quando interessa produz avanços e instaura a “ordem social competitiva” e os aspectos jurídicos-políticos dessa ordem. Caso contrário, retorna ao processo de clientelismo. Isso porque,

O capitalismo dependente gerou, ao mesmo tempo, o subdesenvolvimento econômico e o subdesenvolvimento social, cultural e político. Em ambos os casos, ele uniu o arcaico ao moderno e suscitou seja a arcaização do moderno, seja a modernização do arcaico. (...) O que importa, no conjunto, não é a existência do arcaico e do moderno, seu grau de visibilidade e os mundos superpostos que evidenciam. **Mas, o modo pelo qual as transformações sucessivas do mercado e do sistema de produção encadeiam a persistência de estruturas sócio-econômicas herdadas do passado com a formação de estruturas sócio-econômicas novas. [grifo meu](FERNANDES 1975 a, p.61)**

Assim, a formação de classes na sociedade brasileira teve por base duas ordens sociais interligadas que perduraram até a atualidade: a tentativa de “instauração da ordem social competitiva” (FERNANDES, 1975, p. 29) e a “burocratização da dominação patrimonialista” (Ibid., p. 55). Como explica o autor,

(...) Cumpre ressaltar, em especial, a estreita vinculação que se estabeleceu, geneticamente, entre os interesses e valores sociais substancialmente conservadores (ou, em outras termologias: particularistas e elitistas) e a constituição da ordem

competitiva. Por suas raízes históricas, econômicas e políticas, ela prendeu o presente ao passado como se fosse uma cadeira de ferro. Se a competição ocorreu, em um momento histórico, para acelerar a decadência e o colapso da sociedade de castas e estamentos, em outro momento ela irá acorrentar a expansão do capitalismo a um privatismo tosco, rigidamente, particularistas e fundamentalmente, autocráticos, como se o “burguês moderno” renascesse das cinzas do ‘senhor antigo’ (Op cit., p. 167-168)

Em um paradoxo, a assimilação dos preceitos liberais por parte das elites políticas contribuiu para a diminuição da preponderância do modelo tradicionalista da dominação “clientelista”: o favorecimento e o domínio de alguns do patrimônio público não são efetivados por efetivados via direta, mas mediados pela burocracia do Estado. (FERNANDES, 1975).

Compreendo, então, por “burocratização da dominação patrimonialista” (Ibidem, p. 55), como a utilização do Estado para o favorecimento da burguesia local e suas frações, por meio da mediação de deputados estaduais. A dominação *patrimonialista* exercida pelo extrato senhorial sobre o Estado brasileiro era, antes da Independência, realizada diretamente pela aristocracia agrária, sem a mediação burocrática; a partir da emancipação política, passou a haver tal mediação, conseqüência do avanço da "Revolução Burguesa" e da implantação do capitalismo, e, com isso, reduziu-se o espaço da dominação patrimonialista tradicional e direta, abrindo terreno para a introdução de elementos de “dominação racional-legal” no âmbito do Estado Nacional brasileiro, através da burocracia e do privatismo das funções ligadas ao funcionalismo público. Atualmente, tem ocorrido, de modo análogo, relações particularistas e privatistas, que visam privilégios, através de acordos de frações da classe trabalhadora com os dirigentes do Estado. É uma forma, então de privatsmo do bem público.

A importância do liberalismo e seus pressupostos para Florestan residem no fato de que foi o sistema liberal que permitiu a mudança de um país recém-saído da dominação colonial, para “(...) um Estado nacional bastante moderno, mas, sobretudo, virtualmente apto à modernização ulterior de suas funções econômicas, sociais e culturais” (FERNANDES, 1975, p. 38). Devido a isso, Florestan classificou o liberalismo como “a força cultural viva da revolução nacional brasileira” (Ibid., p. 38), ainda que “dentro da ordem” (Idem, 1981, s.p).

A partir da “burocratização da dominação patrimonialista”, pela assimilação de ideias oriundas do liberalismo por parte de setores das classes dominantes brasileiras, e, finalmente, a tentativa de implantação da ordem social competitiva, base da “bifurcação” (Op. Cit., p. 48) social e econômica do período pós-emancipação política, passou a coexistir, no âmbito do Estado brasileiro, os elementos das relações estamental-patrimonialista (no modelo tradicional

ligado ao arcaísmo) e o liberal–racional–legal (ligado à modernização e ao “aburguesamento”, principalmente das classes trabalhadoras e do Estado).

Uma característica importante apontada por Florestan é a de que passou a haver um desequilíbrio entre a prática política das classes dominantes, caracterizada pelo “patrimonialismo”, ligado ao arcaísmo e os requisitos jurídico-políticos da ordem legal, ou seja, o liberal constituinte do Estado Nacional, ligado à contemporaneidade. O autor chamou a atenção para a perda de eficácia da ordem legal (elemento liberal), quando esta colidia com os interesses das classes dominantes (elemento estamental-patrimonialista). (FERNANDES, 1975)

Como explica Florestan, nessa correlação de forças entre a ordem estamental-patrimonialista (baseada no *arcaísmo*) e a ordem legal (liberal–racional–legal, ligado ao *moderno*), a segunda sempre perdeu sua eficácia quando colidiu com os interesses gerais dos estamentos da ordem e interesses particularistas, ligados, inclusive às frações burguesas, que tem ocupado lugares no Estado. Sua importância para a integração político-jurídica da sociedade nacional passou a depender do modo pelo qual os interesses em jogo estão sendo filtrados ou se estão em correspondência às formas de poder político instituídas legalmente (Ibid.). Essas contradições e relações permaneceram na atualidade no contexto do Capitalismo Dependente, através dos interesses e privilégios particulares (o clientelismo), junto aos interesses de modernização e avanços tecnológicos, ligados ao discurso do desenvolvimento. Também, é o que tem acontecido entre as relações estabelecidas entre as diferentes Comissões e partidos da ALERJ e o ISERJ, principalmente como CNS/ISERJ e o grupo de professoras desviadas de função para o ensino superior do ISERJ.

Como já foi descrito, nesse capítulo, o CNS/ISERJ se iniciou efetivamente em 1999, com problemas no curso e no seu projeto inicial (*Projeto Nilda Teves*). Dentre as intervenções e nomeações da FAETEC/SECT-RJ na Direção do ISERJ, a partir da criação e implementação do CNS/ISERJ, foi enviado pela FAETEC em outubro de 2001, um novo Diretor Geral para a instituição que dissolveu a coordenação do CNS/ISERJ, o Colegiado do curso e colocou a disposição para atuarem em outras Unidades da FAETEC esses professores, visando a regularização do CNS/ISERJ e a padronização do ISERJ aos outros ISEs.

Em represália às medidas dessa Direção, as professoras desviadas de função para o ensino superior do ISERJ conseguiram que fosse realizada uma Audiência Pública na ALERJ, na *Comissão de Defesa dos Direitos Humanos*, presidida pelo Deputado Chico Alencar (do PT na época, atual PSOL), em 12 de março de 2002, tendo como assunto “O Instituto

Superior de Educação do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.)³²⁸. Nela, encontravam-se presentes, além de movimentos sindicais (como ANDES³²⁹, ANFOPE³³⁰, Associação de Docentes da UFF³³¹ e APEFAETEC³³²), representantes Presidência da FAETEC, da SECT-RJ, como Maria Therezinha Nóbrega da Silva (como Subsecretária de Estado de Ciência e Tecnologia na época), Professor Antenor Amâncio (Diretor de Ensino da FAETEC), Antônio Carlos Biscaia (Procurador de Justiça na época, atual Deputado Federal do PT, pelo Rio de Janeiro e fazendo parte do *Conselho de Beneméritos* do ISERJ, como consta no ANEXO 16), Professor Paulo César Ribeiro (Diretor do ISERJ naquele período), professores desviados de função, funcionários e alunos do CNS/ISERJ. Dentre outros, ainda fizeram parte dessa audiência: Eliomar Coelho (Vereador da Câmara Municipal do Rio de Janeiro), Professora Laurinda Barbosa (Fundação Darcy Ribeiro), Professora Jacqueline Moraes (representante da Diretoria da Faculdade de Educação da UERJ–São Gonçalo), Antonio Carlos Carvalho (Presidente da Central Única dos Trabalhadores – CUT) e Fernanda Souza (representante do Movimento dos Sem-Terra – MST).

O objetivo dessa audiência, nas palavras de seu presidente, foi “a de se fazer **uma análise da situação do precioso Instituto de Educação**, hoje Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e de traçar perspectivas, sem esconder eventuais problemas”. [grifo meu] (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.)³³³. Como resultado dessa audiência, como já descrito nesse capítulo, através das pesquisas de PAIVA (2003) e ARAÚJO (2006), ratificadas na entrevista realizada com o professor que fez parte da Direção Geral do Professor Paulo César Ribeiro, devido à pressão política de algumas bancadas da ALERJ (na época do PT e PDT) que compunham essa Comissão sobre a Presidência da FAETEC e sobre a SECT-RJ, no mês seguinte, ocorreu o restabelecimento da coordenação do CNS/ISERJ e do Colegiado do curso e o retorno dos professores desviados de função à instituição e seus respectivos cargos. Também, como já descrito, a Direção nomeada pela FAETEC/SECT-RJ e a sua equipe que dirigia o ISERJ, entregaram seus cargos à Presidência da FAETEC/SECT-RJ, pois não foi levado em consideração, nem mesmo o trabalho efetuado e o documento elaborado pela

³²⁸ Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Defesa dos Direitos Humanos. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 12 de março de 2002. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

³²⁹ Representado pela Professora Gelta Xavier (Coordenadora Regional do ANDES–Sindicato na época).

³³⁰ Representado pela Professora Maria Felisberta Trindade.

³³¹ Representado pela Professora Margarida Santana.

³³² Representado pela Professora Isabela Gaze.

³³³ Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Defesa dos Direitos Humanos. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 12 de março de 2002. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

equipe que esclarecia sobre o alto quantitativo de professores no CNS/ISERJ versus a falta de docentes em todos os segmentos da instituição.

No discurso proclamado, o objetivo da audiência realizada em 2002 pela *Comissão de Defesa dos Direitos Humanos* era a garantia dos direitos dos trabalhadores, era dar soluções para problemas que atingiam a integridade desse grupo de professores desviados de função e a “situação do precioso Instituto” (Ibid.)³³⁴. Essa forma adjetivada usada em diferentes discursos (políticos, educacionais, midiáticos) ao se referirem ao ISERJ, ratificam minha suposição de que, apesar dos problemas da instituição (administrativos, infraestrutura e pedagógicos,) e da precariedade do ensino superior oferecido naquele espaço não-acadêmico, o que tem prevalecido é o ideário do *Instituto de Educação como o lócus da tradição da formação docente*.

Apesar do discurso proclamado pelos deputados da *Comissão de Defesa dos Direitos Humanos* era o da instauração da integridade do ISERJ, de sua formação e, conseqüentemente, dos profissionais que ali atuavam. Todavia, a função exercida pela *Comissão* foi a de uma interferência direta na Administração no ISERJ em troca de uma “parceria” (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.)³³⁵, ou seja troca de favores e apoios políticos.

Essa relação entre a ALERJ e a professoras desviadas de função sempre foi tão explícita que, nessa audiência, a Professora Sandra Regina Pinto Santos (pertencente ao grupo de professores, listado no Parecer CEE-RJ N° 258/98-Quadro 5/ANEXO 5; eleita em 2007 e reeleita em 2009, para a Direção Geral do ISERJ até o momento) apresentou da seguinte maneira o seu grupo: “[somos] sujeitos implementados do ISERJ, de uma instituição historicamente comprometida com a Educação Pública Brasileira, **e para isso buscamos a parceria de representantes que respondem por esta casa-ALERJ**” [grifo meu] (RIO DE JANEIRO, 2002, s.p.)³³⁶.

Ao analisar as atas das Comissões Permanentes da ALERJ, no período da existência à extinção do CNS/ISERJ, encontrei, além da já descrita acima, pelo menos quatro audiências, com o mesmo teor: a interferência direta da ALERJ na administração do ISERJ e do seu ensino superior. Uma delas foi a realizada em 09 de dezembro de 2004, pelas *Comissões de Educação e Cultura e de Assuntos Municipais* e presidida pelo Deputado Paulo Ramos

³³⁴ Ibid.

³³⁵ Ibidem.

³³⁶ Op Cit.

(PDT)³³⁷, com professores desviados de função do ISERJ como o “objetivo de discutir a crise entre o corpo docente e o diretor da instituição”³³⁸ (O Diretor Ubiratan de Castro Viana) (ANEXO 47). Essa audiência foi noticiada em jornal escrito de circulação nacional (ANEXO 48)³³⁹. O objetivo dessa audiência era “discutir a crise entre o corpo docente e a direção do órgão. Acusando a direção de não ouvir suas reivindicações, os professores recorreram à ALERJ em busca de um canal de interlocução.”³⁴⁰. Como decisão dessa audiência ficou acertado que o mediador entre os professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, a Direção do ISERJ e a Presidência da FAETEC era o deputado Paulo Ramos (PDT), já que nem a Direção do ISERJ, nem a Presidência da FAETEC compareceram a essa audiência, nem mandaram nenhuma representação.

Apesar da audiência ter sido conjunta entre as *Comissões de Educação e Cultura e de Assuntos Municipais*, da qual esperava-se que a mediação deveria vir da *Comissão de Educação e Cultura*, a mediação para a dita *crise do Instituto* adveio da Comissão responsável pelos assuntos do Município do Rio de Janeiro, na figura do deputado Paulo Ramos (PDT).

A *crise* descrita, nessa audiência, era semelhante à da audiência de dezembro de 2002. Como, anteriormente, descrito nesse capítulo, ao tomar posse, o Diretor Geral (O Diretor Ubiratan de Castro Viana) desfez o Colegiado do CNS/ISERJ composto por professores desviados de função e nomeou duas professoras contratadas (oriundas de universidade privada, da mesma em que ele também atuava e era coordenador) e uma professora desviada de função, aliada à Direção nomeada/interventora pela FAETEC/SECT-RJ, para a Coordenação de Pesquisa e de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do CNS/ISERJ/SECT-RJ. O objetivo era discutir essa interferência da Direção Geral na destituição de cargos e funções. É interessante notar que, apesar de estar claro que a administração do ISERJ desse período era regida pelo *clientelismo*, a busca pela superação disso e da não interferência da Direção na instituição, veio através da procura de uma outra interferência e de relações *patrimonialistas* com deputados estaduais da ALERJ.

³³⁷ Cf. RIO DE JANEIRO Comissões de Educação e Cultura e de Assuntos Municipais. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 09 de dezembro de 2004. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

³³⁸ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. JORNAL DA ALERJ. **ALERJ mediará crise no Instituto de Educação**. Postado em 09/12/2004. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de março de 2010.

³³⁹ Cf. Jornal do Brasil online, em 09/12/2004. **Crise no Instituto de Educação será mediada pela ALERJ**. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/>. Acesso em 10 janeiro de 2010.

³⁴⁰ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. JORNAL DA ALERJ. **ALERJ mediará crise no Instituto de Educação**. Postado em 09/12/2004. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de março de 2010.

Até mesmo o Centro Acadêmico (a representação discente) buscou essa forma de relação política. Conforme consta no Jornal virtual da ALERJ:

A atual direção não abre espaço para o diálogo. Ela age autoritariamente", criticou a professora Itajuara Soares, do Centro Acadêmico Cecília Meireles. O próprio centro acadêmico é outro foco de tensão, já que não é reconhecido pela direção, embora tenha sido legitimado pelos alunos.³⁴¹

É importante lembrar que, conforme já descrito nesse capítulo, essa aluna fez campanha eleitoral para o Deputado Paulo Ramos do (PDT), realizando panfletagens na instituição e nos debates promovidos pelo próprio C.A. liderados por ela nas épocas de eleições (ANEXOS 49 e 50).

A formatura da turma concluinte dessa aluna no CNS/ISERJ, em 07 de julho de 2007, contou com a presença do Deputado Paulo Ramos (PDT). Na ocasião, essa aluna que foi presidente do Centro Acadêmico do curso, também concluinte, deixou explicitado, em vídeo virtual de domínio público na Internet³⁴², sua relação com o parlamentar e com a atual Direção geral do ISERJ (histórica desviada de função) (ANEXO 49 e 50). No dia 31 do mesmo mês e ano, o Conselho Diretor do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, presidido pela Direção, deliberou que, todos os contratos de terceirizados deveriam ser aprovados pelo Conselho Diretor. Em seguida, como *prêmio*, foi aprovada a contratação por terceirização dessa concluinte do curso. Apesar de ter um contrato terceirizado com uma Companhia de Limpeza responsável pelo ISERJ, a mesma exerce um cargo inexistente: assessora direta da direção³⁴³. Um exemplo claro de *clientelismo* que tendeu a ser seguido por outros alunos do curso. Assim como a ex-professora do ISERJ (conforme o Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5/ANEXO 5) e atual docente da Faculdade de Educação da UFRJ se tornou um exemplo de *sucesso* da irregularidade, a ser seguido pelo seu grupo. O mesmo aconteceu com essa ex-aluna.

Um outro ponto interessante a destacar dessa audiência foi a presença do deputado Comte Bittencourt (PPS), da *Comissão de Educação e Cultura* que, apesar de não presidir, nem mediar os impasses que tinham por tema a *educação*, realizou um pronunciamento que objetivou lembrar a proposta de um projeto de transformação do Conselho Estadual de Educação em órgão de Estado, deixando de ser órgão de Governo. Com isso, nas palavras do

³⁴¹ Ibid.

³⁴² Cf. sítio virtual YOUTUBE. **Formatura da Ita no ISERJ - 07/07/2007**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4gigFDm1vIM>. Acesso em 5 de agosto de 2009.

³⁴³ Cf. Ata de Reunião do Conselho Diretor do dia 31 de julho de 2007 apud PP Nº 8478, transformado em Inquérito Civil (IC) Nº 169/2009 da Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital (CRAAI) Ministério Público do Rio de Janeiro. Processo Nº 2011.00293351/2011.

deputado “o Conselho ficaria mais independente”.³⁴⁴ Essa proposta não vingou, pois o CEE-RJ continuou vinculado à SEEDUC-RJ.

Outras audiências datadas de 20 de abril de 2005³⁴⁵; 04 de maio de 2005³⁴⁶; 30 de agosto de 2005³⁴⁷ e 01 de setembro de 2005³⁴⁸ foram realizadas na *Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ*, todas presididas pelo Deputado Paulo Ramos (PDT), tendo como assunto a matriz curricular do CNS/ISERJ/SECT-RJ, com a mudança da duração do curso de quatro para três anos, conforme pretendia a FAETEC e problemas com os estágios dos alunos do CNS/ISERJ.

Conforme as atas dessas reuniões, foi instaurada uma audiência permanente nessa Comissão, daí tantas audiências seguidas. Um dos motivos principais dessa permanência era a de que o Presidente da Comissão, o Deputado Paulo Ramos (PDT) intimava o comparecimento da Direção Geral do ISERJ e outras chefias da FAETEC que não compareciam. Então, era remarcada uma outra audiência. Em particular, o Diretor geral do ISERJ (Professor Ubiratan e castro Viana) se negava a comparecer, sem justificativa. Tal ação era considerada, por esse deputado, “uma falta de respeito com o Legislativo”. Tanto que, em um de seus pronunciamentos na audiência de 20 de abril de 2005, ele descreve, em detalhes, como o Subsecretário Estadual de Ciência e Tecnologia e a Assessora da Presidência a FAETEC o procurou, com a finalidade *de se explicarem*:

Recebi, ontem, em meu gabinete, o Subsecretário Estadual de Ciência e Tecnologia, Dr. Luís Henrique de Almeida, e a professora Maria Cecília. E compareceram ao meu gabinete manifestando, em primeiro lugar, a impossibilidade do comparecimento hoje - não por uma certa perseverança em não participar desses encontros, mas, simplesmente, porque há uma coincidência de ter surgido na Secretaria de Ciência e Tecnologia, por convocação do secretário, uma reunião para tratar de assuntos ligados à (...) FAETEC como um todo; não um instituto superior de educação em particular. Mas, procuraram com argumentos (...) para me demonstrarem a pertinência dos procedimentos adotados em relação ao Instituto Superior de Educação. Entretanto, eu tenha o dever e ouvir, falei claramente que simplesmente transmitir para mim não era o suficiente (...) Então, em função da impossibilidade, ficaram hoje mesmo de me darem um dia da próxima semana;

³⁴⁴ Op. Cit.

³⁴⁵ Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 20 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

³⁴⁶ Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 04 de maio de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 janeiro de 2010.

³⁴⁷ Cf. Ibid. Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 30 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 janeiro de 2010.

³⁴⁸ Cf. Op.Cit. Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 01 de setembro de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 janeiro de 2010.

porque ai eu falei: ao invés de eu marcar, amanhã vocês me darão um dia da semana que vem para que possamos, então, remarcar a nossa audiência pública.³⁴⁹

A SECT-RJ e a Presidência da Fundação tinham interesses *para além* do ISERJ com a ALERJ e o Deputado Paulo Ramos (PDT) sabia isso. Tanto que, na audiência de 29 de março de 2005, pelo não comparecimento de representantes da SECT-RJ e da Presidência da FAETEC o deputado fez a seguinte ameaça: “(...) **Eu, agora, vou investigar a administração financeira da FAETEC, a administração de material.** Aprendi, numa instituição militar, que quanto truculento é o superior hierárquico, mais coisa ele tem a esconder. Aprendi isso!” [grifo meu]³⁵⁰. Desse modo, deixou registrado que a punição pelo não comparecimento dessas autoridades à sua convocação era apurar as finanças da FAETEC (!?).

Além das audiências já mencionadas, em 29 de março de 2005, ocorreu mais uma na mesma Comissão, também presidida pelo Deputado Paulo Ramos (PDT), com a presença do Subsecretário da SECT-RJ, da Presidência da FAETEC/SECT-RJ e da Associação de Docentes da UFF. O assunto era “Educação e currículo plenos, um exercício cidadão de políticas públicas”. Apesar do título genérico, o objetivo e o tom usado, no discurso do grupo de professores desviados de função e pelo Presidente da Comissão eram, mais uma vez, de denúncia. Inclusive, usando o próprio termo em frases como: *Outra denúncia, também, que eu gostaria de trazer aqui...* Esse grupo de docentes sentia-se ameaçado pelo primeiro concurso público para o ensino superior da FAETEC realizado em dezembro de 2004, com previsão de posse dos professores até agosto de 2005, como, de fato, ocorreu.

Em termos gerais os principais problemas (denúncias) apontados eram: i) a contratação temporária de quatro professores para o ensino superior, que estavam em processo de concurso público para aquelas funções; ii) o não reconhecimento do Conselho Colegiado pela Direção geral do ISERJ; iii) as decisões emanadas da Presidência da FAETEC não respeitavam esse Órgão Colegiado; iv) a implementação da matriz curricular do CNS/SERJ de três anos e o estabelecimento do Regimento Interno de 2004, com a finalidade da unificação de todos os ISEs FAETEC, sem ser levado em consideração a matriz curricular do CNS/ISERJ e o Regimento Interno de 2002, produzido na instituição; iv) cooptação de

³⁴⁹ Cf. RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 20 de abril de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

³⁵⁰ RIO DE JANEIRO. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ**. Reunião realizada em 29 de março de 2005. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

professores desviados de função para exercerem coordenações, ocuparem cargos e/ou funções, como uma forma de, ficarem protegidos de qualquer represália por parte da Direção Geral do ISERJ ou da Presidência da FAETEC.

Um outro ponto também discutido em audiência pública na *Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ*, presidida, ainda, pelo Deputado Paulo Ramos (PDT) (ANEXO 11) em 30 de novembro de 2006 foi a não certificação de diplomas para os alunos concluintes no CNS/ISERJ. Conforme consta no Jornal Virtual da ALERJ³⁵¹, até aquela data os alunos do (ISERJ), que colaram grau em 2002, ou seja, a primeira turma formada do CNS/ISERJ não tinham ainda recebido o diploma de graduação da SECT-RJ e estiveram nessa Comissão “para expor o problema em audiência pública”³⁵².

Um outro exemplo enfático foi o processo anterior a essas audiências, em que tramitou da proposta da Emenda Constitucional Nº 21/2003 (ANEXO 28) na Comissão Ciência e Tecnologia da ALERJ e na *Comissão de Emendas Constitucionais e vetos* da ALERJ, que conforme já descrito foi julgada INCONSTITUCIONAL (ANEXO 28). Cabe-me indagar o seguinte: o que a Comissão responsável pelos assuntos do município do Rio de Janeiro poderia ou deveria interferir sobre o ensino superior mantido pelo Governo Estadual?

Minha suposição é a de que o Deputado Paulo Ramos (PDT) foi se constituindo como “protetor” das professoras desviadas de função e do grupo de alunos a elas vinculado, ao longo do tempo da institucionalização do CNS/ISERJ, em moldes clientelistas, em troca da formação de uma base eleitoral na instituição (conforme ratifica os (ANEXOS 18, 19, 28, 49 e 50). Consta no site da ALERJ, a seguinte notícia que clarifica ainda mais essa relação:

Para a professora do ISERJ Sandra Santos (...) **Para resolver problemas dentro da nossa instituição estamos tendo que procurar a ALERJ, por que não há diálogo lá [FAETEC]**”. [grifo meu].³⁵³

Quanto à Comissão de Educação, presidida pelo Deputado Comte Bittencourt (PPS), um dos pontos nevrálgicos discutidos nas audiências relacionadas aos ISEs e ISTs da FAETEC era a não certificação, através de diplomação aos alunos do ensino superior da FAETEC, como as ocorridas em 25 de abril de 2007 e 02 de maio de 2007. Essas audiências

³⁵¹ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Alunos do ISERJ recorrem a comissão emissão do diploma.** Postado em 30/11/2006. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

³⁵² Ibidem.

³⁵³ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **ALERJ mediará crise no Instituto de Educação.** Postado em 09/12/2004. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

foram seguidamente noticiadas nos dias 28/04/07; 01/05/07; 02/05/07 pelo Jornal virtual da ALERJ³⁵⁴, devido à gravidade do problema (ANEXOS 51e 52).

Na audiência pública realizada pela Comissão de Educação da ALERJ, em 02 de maio de 2007, o Presidente da FAETEC, na época, Nelson Massine, declarou o seguinte: “(...) existem 3.500 alunos formados pelo ISERJ que não receberam diploma. Massine afirmou ainda que os problemas do ISERJ vão além da emissão dos diplomas. A instituição apresenta problemas de gestão, falta de professores e de instalações físicas inadequadas”.³⁵⁵ Como resposta, nessa mesma audiência, o presidente da comissão, deputado Comte Bittencourt (PPS), declarou, como que não soubesse que não era atribuição do CEE-RJ, que “era obrigação do Conselho Estadual de Educação fazer o reconhecimento dos diplomas do ISERJ (...) e pediu uma lista com os nomes dos alunos que não receberam seus diplomas”.³⁵⁶ Essa resposta do Presidente da Comissão de Educação revelou um total falseamento da realidade para os alunos.

Ainda, como o “guardião” das irregularidades do ISERJ (ANEXOS 18, 19, 28), o deputado Paulo Ramos (PDT) se apresentou nessa audiência para realizar um pronunciamento, baseado na tradição, na manutenção da ordem e no consenso, através do ideário do ISERJ como o *locus* da excelência da formação docente:

(...) que os conflitos sejam superados para o bem do ISERJ. Através do próprio presidente da FAETEC, e juntando as partes envolvidas, professores e alunos, precisamos encontrar um caminho que harmonize a gestão da FAETEC em homenagem à própria história daquela instituição. Não é possível que o Instituto Superior de Educação, subordinado à FAETEC, viva um problema tão continuado, que acaba influenciando na formação dos alunos e na convivência interna (...).³⁵⁷

Participei essa audiência como observadora e a impressão que se tinha era de que a Comissão de Educação da ALERJ tinha total domínio da situação e que iria ser resolvido o problema da certificação, daí a lista de nomes, a fim de providenciar o *improvidenciável*. Ao contrário do “presumido”, nada foi resolvido nessa Comissão, inclusive porque não tinha atribuições para isso.

³⁵⁴ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Comissão de Educação busca informações sobre denúncias contra o ISERJ.** Postado nos dias 28/04/07; 01/05/07; 02/05/07. Disponível em: In: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

³⁵⁵ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Presidente da FAETEC diz que 3.500 alunos do ISERJ estão sem diplomas.** Postado em 02/05/07. In: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

³⁵⁶ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Comissão de Educação busca informações sobre denúncias contra o ISERJ.** Postado nos dias 28/04/07; 01/05/07; 02/05/07. In: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

³⁵⁷ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Presidente da FAETEC diz que 3.500 alunos do ISERJ estão sem diplomas.** Postado em 02/05/07. In: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

Em 03 de dezembro de 2007, foi realizada uma audiência pública na Comissão de Educação da ALERJ, para a discussão sobre a situação dos funcionários cedidos da Secretaria de Estado de Educação para a FAETEC/SECT-RJ.³⁵⁸ Essa fragilidade dos funcionários cedidos da SEEDUC-RJ para a SECT-RJ, na época em que a FAETEC incorporou várias escolas e unidades da SEEDUC-RJ, conforme descrito no capítulo 2, acabou por facilitar um corporativismo entre muitos cedidos da SEEDUC-RJ que atuavam no ISERJ no nível de ensino, para o qual fez concurso e os professores desviados de função do ensino superior do ISERJ, que incluía também professores da SECT-RJ. Por isso, era muito fácil para os professores desviados de função cobrirem a discussão do desvio de função com o véu da cessão da SEEDUC-RJ à SECT-RJ, até mesmo na ALERJ. Foi o que aconteceu, conforme já escrito nesse capítulo, quando foi encaminhado, no dia 11 de dezembro de 2007, pelo Presidente da FAETEC/SECT-RJ, o OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2210, à Secretaria de Estado de Educação no qual se efetuava a devolução dos professores desviados de função para o ensino superior do ISERJ, originários da SEEDUC-RJ.

Em anexo, foi encaminhada uma lista de 25 professores desviados de função para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ e cedidos da SEEDUC-RJ. No mesmo ofício, o Presidente da FAETEC/SECT-RJ determinou, ainda, que os 7 professores desviados de função, concursados para o Ensino Médio da SECT-RJ, fossem relotados na instituição, no cargo efetivo do concurso.

Em decorrência, no dia 11 de dezembro de 2007, o Presidente da FAETEC/SECT-RJ, precisou expedir um documento ao Deputado Paulo Ramos (PDT), no qual justificava-se, perante ao deputado sobre a devolução dos professores desviados de função à SEEDUC-RJ. Ainda, foi realizada, em 13 de dezembro de 2007, uma audiência pública conjunta das *Comissões de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social e de Educação da ALERJ*, presidida pelos deputados Comte Bittencourt (PPS) e Paulo Ramos (PDT).

Essa audiência, em particular, envolveu muitas distorções em torno da cedência e do desvio de função, conforme os cartazes divulgados na instituição (ANEXO 40). Propositamente, foi criada uma situação produzida pelo grupo de professores desviados de função, de que o ISERJ e seus segmentos ficariam sem docentes, pois todos os cedidos da SEEDUC-RJ seriam devolvidos à Secretaria. O Presidente da FAETEC, Nelson Massini, na época, ainda tentou explicar, segundo a ata da audiência:

³⁵⁸ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Deputado quer legalizar situação de funcionários.** Postado em 03 de dezembro de 2007. In: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

(...) eu gostaria de iniciar a minha fala dizendo que, em primeiro lugar, essa atitude que foi tomada, de forma nenhuma, atinge genericamente uma decisão que atende linearmente a toda FAETEC e a todo o cedido. Houve uma tentativa de distribuir isso em forma de pânico às pessoas: “Você é cedido, você vai ser devolvido, desprezado”. De forma nenhuma, não houve nenhuma manifestação; pelo contrário. Tenho muito a agradecer a todos que têm, ao longo desses anos, nos ajudado a exercer essa nossa tarefa difícil, de professores (...). Tanto é que não há nenhum vestígio de organização interna de caráter persecutório a cedidos de qualquer outra unidade. Quero tratar esse assunto como pontual, mesmo dentro do ISERJ, enquanto instituição, com ensino superior, que é uma coisa que foi pontual em cima disso; criada não por mim, mas em governos anteriores e em situação completamente anterior. (...) Então, as minhas atitudes, só não faço cem por cento da legalidade por obstáculos, às vezes, financeiros. (...) O meu desejo é o concurso público para todas as vagas nossas disponíveis; é o aproveitamento, se possível, e a legalidade permitida em todos os sentidos. (...) (RIO DE JANEIRO, 2007, s.p)

Os deputados saíram, então, em defesa do desvio de função, pois este estava muito colado ao problema da cedência dos servidores da SEEDUC-RJ à SECT-RJ, como também estava em jogo o número de votos e eleitores para as próximas eleições. Conforme consta no Jornal Virtual da ALERJ, os presidentes das comissões assim se pronunciaram:³⁵⁹

(...) A questão é que esses funcionários [professores desviados de função] não querem desocupar a vaga, pois alegam que já estão no cargo há muito tempo (...). Já discutimos o assunto em uma outra audiência, mas fomos abordados ontem no plenário e resolvemos voltar ao tema. Queremos conhecer melhor essa situação e ver como podemos ajudá-los, declarou Bittencourt (PPS). De acordo com o presidente da Comissão de Trabalho, deputado Paulo Ramos (PDT), caso a denúncia se comprove, os concursados certamente terão preferência em relação a qualquer funcionário que tenha sido apenas contratado. Temos uma questão que precisa ser melhor explicada para que ninguém acabe sendo prejudicado. Vamos lutar para que esse problema seja resolvido o mais rápido possível.³⁶⁰

O que estava difícil de ser explicado era o porquê somente o grupo de professores desviados de função do ISERJ seria devolvido à SEEDUC-RJ. A explicação vinha da ação movida no Ministério Público no dia 28 de novembro de 2007 pelos integrantes do LEME/FAETEC, o que fez com que o Presidente da FAETEC assinasse um termo de compromisso, junto ao MP que resolveria no prazo de 60 dias o problema do desvio de função e da emissão dos diplomas. O que não ocorreu.

A pressão política dos deputados Paulo Ramos (PDT), Comte Bittencourt (PPS), Marcelo Freixo (PSOL) e Alessandro Molon (PT) foi mais persuasiva do que a legalidade exigida pelo MP, o que fez com que o Presidente da FAETEC, Nelson Massini, encerrasse a audiência, com o seguinte pronunciamento:

É muito difícil para mim, é muito duro para mim, (...), receber na minha história uma marca de torturador, por quem sempre foi aquele que combateu isso. (...). É muito difícil eu, que deveria, talvez, presentemente, estar aí sentado, também

³⁵⁹ RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Audiência conjunta discutirá situação de professores cedidos à FAETEC.** Postado em 12/12/07. Disponível em: http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

³⁶⁰ Ibid.

reagindo contra a arbitrariedade, sendo chamado de arbitrário. Eu não deveria ter aceitado o cargo, mas eu fui chamado como educador; não foi nem como legista, não foi como nada; pela minha convivência com a universidade.

Agora, aquele que senta na cadeira, tem que administrar, tem que botar ordem na casa, errando, acertando. (...) Quero dizer a vocês o seguinte: ajudem-me a achar essa saída, deputados, professores, me ajudem. Eu não quero o mal de ninguém. (...) Eu preciso resgatar. Poderia aparecer um Deputado aqui e dizer: “O senhor trate bem os meus concursados”. E até quero fazer a defesa deles, porque eu acho que foi dito que os concursados vão detonar aquela instituição. Não vão. Eles vão dar continuidade. Foi colocado que não... O princípio finalístico de Anísio Teixeira seria... não vamos romper com essa estrutura que é histórica lá dentro. Eles vão dar continuidade a isso. Não podemos colocar sobre ele essa carga. Assumiram pessoalmente comigo essa responsabilidade. Estão fazendo o calendário, assumindo essa posição e essa responsabilidade.

Então, eu não tenho dúvida de que esses concursados responderão. Não cabe aqui a resposta. Eu acato essa proposta [dos deputados da volta dos desviados de função] [grifo meu] (RIO DE JANEIRO, 2007, s.p.)

Foi publicizada, ainda, em dezembro de 2007, uma lista de apoio de 38 deputados estaduais da ALERJ à anulação ao OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2210, de 05/12/2007 (ANEXO 41). Em 27 de dezembro de 2007, através do OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2423, o presidente da FAETEC/SECT-RJ desconsiderou o OFÍCIO FAETEC/PR Nº 2210, de 05/12/2007. Os professores desviados de função do ensino superior do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ retornam aos seus cargos na instituição.

Foram realizadas audiências concomitantes, no mesmo dia e horário, na *Comissão de Educação da ALERJ* e na *Comissão de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social da ALERJ*, em 09 de abril de 2008, o objetivo era a discussão do Decreto Nº 41186/2008 (Quadro 4- ANEXO 4), que não foi efetivado. Todavia, as discussões novamente foram em torno do desvio de função no ensino superior do ISERJ, a não certificação dos alunos concluintes do ensino superior da FAETEC e o processo de precarização desse ensino e, em particular, da formação de professores.

Ainda, nesse dia, conforme consta na ata da audiência da *Comissão de Educação da ALERJ*, ocorreu também uma discussão sobre a possível transferência do ensino superior do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ para a UERJ, que também não se efetivou. Em concomitância, ocorreu a audiência pública na *Comissão de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social da ALERJ*, presidida Deputado Paulo Ramos (PDT) tendo como assunto a situação do ISERJ a partir da municipalização do Ensino Fundamental sugerida pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Conforme já descrito, nesse capítulo, a partir de abril de 2008, devido aos embates políticos em decorrência das irregularidades que caracterizavam o ensino superior do ISERJ, os integrantes do LEME/FAETEC ficaram lotados temporariamente na Sede da FAETEC em

Quintino. Entretanto, nos meses de agosto e setembro de 2008, esses professores perderam sua lotação, pois deveriam voltar ao ISERJ, já que não tinha ocorrido a transferência do curso para a UERJ, mas não eram aceitos pela Direção Geral do ISERJ (pertencente ao grupo de professores, listado no Parecer CEE-RJ Nº 258/98-Quadro 5/ANEXO 5; eleita em 2007 e reeleita em 2009, para a Direção Geral do ISERJ até o momento).

Em 03 de setembro de 2008, esses professores foram obrigados pela DESUP/FAETEC a se apresentarem no ISERJ e, por isso foram agredidos fisicamente e impedidos de entrarem no ISERJ/FAETEC/SECT-RJ por seguranças contratados pela Direção Geral do ISERJ, ao tentarem, mais uma vez, apresentarem sua lotação na instituição ao qual prestaram concurso público. Esse fato noticiado na mídia (ANEXO 42) e resultou em uma audiência pública na *Comissão de Segurança Pública da ALERJ*, presidida pelo deputado Wagner Montes (PDT), em 16 de outubro de 2008 (ANEXO 52) e outra audiência em 23 de outubro de 2008, convocada pelo deputado Paulo Ramos (PDT), membro da *Comissão de Segurança Pública* (ANEXO 53). Em outras palavras, o que era um problema de ordem administrativa se transformou *em um caso de polícia*.

A situação de precariedade e irregularidades do ensino superior do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ tem sido perpetuada, então, por relações clientelistas, de cunho privatista, entre os referidos professores desviados de função para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ, que têm ocupado os cargos de dirigentes da instituição (direção geral e coordenações) e frentes partidárias da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) e/ou do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que possuem influência naquela instituição, estabelecendo-se assim uma troca de favores e privilégios entre esses grupos.

A situação de desvio de função no ensino superior do ISERJ/FAETEC/SECT-RJ, assim como a da precariedade do ensino superior na instituição e na FAETEC, como um todo, tem sido garantida por relações patrimoniais, de cunho privatista, entre os referidos professores desviados de função da Educação Básica e do ensino médio para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ e de todos da comunidade escolar que precise de algo (aunos, pais, funcionários, contratado, dentre outros) e frentes partidárias da ALERJ e/ou do Governo do Estado do Rio de Janeiro.

Essa memória de assistência e “acolhimento à pobreza” parece perdurar em toda a história da Fundação, como uma forma de contrarrevolução, baseada em pequenos benefícios, como alimentação (garantida nos lanches e refeições oferecidas), contratos terceirizados por relações patrimonialistas e formação de “currais eleitorais” de frentes partidárias do estado do Rio de Janeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado) (BAKHTIN, 1992, p. 463).

Busquei, através dessa tese, a compreensão do processo de criação e *implementação* do Curso Normal Superior (CNS) e a sua adequação em Curso de Pedagogia no período entre 1996 e 2008, no contexto da transformação do *Instituto de Educação do Rio de Janeiro* (IERJ-SEEDUC-RJ) em *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ/FAETEC/SECT-RJ).

Na primeira parte do trabalho, busquei entender as políticas educacionais implantadas no ensino superior, como a diversificação do ensino superior e de seus cursos superiores, bem como a hierarquização de modelos institucionais e de cursos da formação docente e as adequações institucionais e curriculares, a partir da promulgação da LDB/96. Busquei, então, compreender a institucionalização dos Institutos Superiores de Educação e a criação dos cursos normais superiores, assim como a transformação desses cursos e do Curso de Pedagogia em um *novo* modelo de Pedagogia proposto a partir das *novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia* (Parecer CNE/CP N° 5/2005 e Resolução CNE/CP N° 1/ 2006).

Desse modo, a institucionalização dos ISEs e de seus Cursos Normais Superiores foram entendidos como parte do processo contrarreformista que se adensou com o Programa de Ajuste Estrutural dos anos 1980 e assumiu configuração institucional nos anos 1990 a partir da diferenciação das instituições de ensino superior que valorizou um modelo de formação minimalista e de baixo custo a ser realizado em espaços não-universitários. Ocorreu, então, um ensino de cunho “terciário”, como delimitaram os documentos internacionais, produzidos pela UNESCO, em Dakar, em 2000 e outros como o *Panorama Social da América Latina* (CEPAL, 2007). Essa estratégia de redefinição da educação superior contou com a colaboração ativa das frações burguesas locais dominantes.

Nesse contexto, o trabalho docente tomou novos contornos e contextos, como os descritos nas novas DCNs para o Curso de Pedagogia. Os espaços-tempos de atuação profissional se tornaram diversos, dispersos e, principalmente ampliados da escola para as empresas, as instituições de saúde, os presídios, as ONG's, os movimentos sociais, as áreas de lazer, creches, as brinquedotecas, dentre outros. Em todos os contextos laborais, é possível verificar uma intensificação do trabalho docente e uma acentuada desregulamentação das

relações de trabalho. O *professor* foi substituído pelo *educador* figura fluída e gelatinosa, com a conseqüente precarização e flexibilização das relações de trabalho.

A partir das novas DCNs para o curso de Pedagogia quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à educação, foram compreendidas como atividades docentes. Com isso, ocorreu um processo de minimalização da formação docente que se tornou mais acentuado, a partir das novas DCNs para o Curso de Pedagogia, a formação docente passou a estar estruturada em modos de fazer e na instrumentalização técnica ao trabalho pedagógico.

Ocorreu um neopragmatismo, que desvinculou a formação docente da possibilidade do exercício da crítica e da participação política, vinculando-a às “competências” e à competitividade. O que passou a estar em jogo não foi somente a necessidade de uma certificação ou elevação do nível de escolaridade na busca pela inserção no mercado, mas as possibilidades de “empregabilidade”. Além disso, a flexibilização das relações de trabalho docente foi uma maneira de nomear os ajustamentos e as adaptações dos trabalhadores e das instituições necessários às novas condições impostas pela reconfiguração da sociedade na configuração do capitalismo contemporâneo, no atual padrão de dependência.

Na segunda parte e terceira desse estudo, analisei os atos do governo estadual que precederam a transformação do extinto ISERJ, anteriormente, vinculado ao SEEDUC-RJ em ISERJ, passando, então a estar vinculado à SECT-RJ e à FAETEC. Busquei, ainda, entender a institucionalização da mantenedora do ISERJ: a FAETEC. Em seguida procurei compreender o processo de criação do ISERJ e do seu Curso Normal Superior, sua *implementação* e extinção, com sua adequação curricular em Curso de Pedagogia, a partir da legislação estadual e do protagonismo da ALERJ, assim como do CEE-RJ, através de suas normatizações.

A partir das análises empreendidas nesse estudo, considero a formação da FAETEC, a partir da FAEP, como um processo de fusão entre o arcaico e moderno, operando-se o que é descrito como “modernização do arcaico” e a simultânea “arcaização do moderno” (FERNANDES, 1975 a, p.80), através de um *entrecruzamento* entre o assistencialismo e o clientelismo (advindos da FAEP e de sua história), combinado com o ensino profissionalizante, no bojo do ideário da “inovação tecnológica”, como medidas de contenção de pobreza e de violência na infância e adolescência. Essas duas estruturas para a institucionalização da FAETEC foram medidas relevantes para a contenção de uma revolução social, necessárias à condição dependente a que temos nos submetido.

Por sua vez, o clientelismo instituído na FAETEC garantiu relações clientelistas entre os governantes do Estado do Rio de Janeiro (Governador e bancadas da ALERJ) e frações da classe trabalhadora. Como, anteriormente, afirmado no capítulo 2, esses pequenos privilégios concedidos por sucessivos Governos do Estado do Rio de Janeiro significaram, na prática, o loteamento da FAETEC e de suas Unidades de Ensino distribuídas em todo o Estado o Rio de Janeiro, pela frente partidária dominante no espaço geográfico do Estado do Rio de Janeiro.

Foi, a partir desse contexto, que o Deputado Paulo Ramos (PDT) conseguiu se tornar o “protetor e ou guardião” das professoras desviadas de função e do grupo de alunos a elas vinculado, desde a institucionalização do CNS/ISERJ até o momento de escrita dessa tese, devido à instauração de relações clientelistas, em troca da formação de um *nicho eleitoral* na instituição (ANEXOS 18, 19, 28, 49 e 50)

De fato, a criação do CNS/ISERJ, a partir do Parecer CEE N° 258/98 (Quadro 5- ANEXO 5), foi realizada sem concurso público com professores da própria instituição, oriundos do Ensino Fundamental e do Curso Normal Médio, advindos da SEEDUC-RJ e da SECT-RJ, em desvio de função para o ensino superior. Em 2000 e 2001, ocorreu a entrada de mais docentes no curso, também transferidos de nível e/ou de outras secretarias, a partir do Parecer 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5).

Para tal ação política foi relevante o protagonismo do CEE-RJ e dos membros das Câmara de Ensino Superior e de Educação Profissional na institucionalização do ISERJ e de seus cursos superiores, determinando, inclusive, a formação do corpo docente do CN/ISERJ, sem concurso público pelos Pareceres CEE N° 258/98 e 1008/2000 (Quadro 5- ANEXO 5). Tais ações só foram possíveis, devido ao caráter normativo e forma de constituição atribuída ao CEE-RJ pela legislação federal e estadual. Reafirmo, então, o que já analisei no capítulo 3, o interesse coletivo no CEE-RJ ocorre somente na aparência, pois o que tem prevalecido em suas ações é o arcaísmo, operando de modo particularista na formação dos Institutos Superiores, significativamente, em especial no ISERJ. Na sua função deliberativa e na forma da sua composição imposta pela “nomeação de seus membros pelo Governador do Estado”, o CEE-RJ e as suas Câmara de Ensino Superior e de Educação Profissional adquiriram, como visto anteriormente, um caráter privatista, retirando a possibilidade efetiva da participação da classe trabalhadora nas discussões e na composição desse conselho.

Os estudos dos documentos e dos dados empíricos apontaram que o processo de desvio de função, baseado em relações clientelistas e privatistas, asseguradas em processos de ressignificação da legislação e das políticas públicas, ocasionou vários problemas na

organização administrativa e pedagógica do CNS/ISERJ, exaustivamente, descritos no capítulo 2, que até a extinção do curso não foram resolvidos.

O processo de criação dos Institutos Superiores da FAETEC/SECT-RJ e de seus cursos, em especial o CNS/ISERJ, ocorreu de forma precária e desorganizada, sem a participação dos movimentos sindicais ligados aos profissionais em educação do Estado do Rio de Janeiro e da comunidade acadêmica. É importante lembrar que GRAMSCI (1978) descarta o consenso fabricado e critica o uso dos indivíduos simplesmente como “uma massa de manobra... ocupada com prédicas morais, com tiradas sentimentais, com mitos messiânicos de espera de idades fabulosas, em que todas as presentes contradições e misérias serão automaticamente resolvidas e sanadas” (p. 123). A meu ver, essa estratégia criticada pelo teórico foi utilizada, com relação aos alunos do curso, pelos professores desviados de função do CNS/ISERJ para a perpetuação do curso e da instituição naquelas condições de precariedade, mas que, de algum modo, assegurava a permanência desse grupo de docentes no CNS/ISERJ.

Ao invés de lutarem pela construção da revolução em todos os seus aspectos (político, econômico, social e cultural), esse grupo de professores assumiu a batalha pela conquista da hegemonia e da direção político-ideológica para a conservação da ordem vigente e a manutenção de pequenos privilégios pessoais. Foi nessas condições que esse grupo de professores ratificou o isolamento do curso de qualquer possibilidade de discussão e de crítica das organizações acadêmicas e sindicais.

Nesse sentido, o Curso Normal Superior do ISERJ foi incapaz de interpor qualquer resistência frente ao processo de expropriação do conhecimento implícito nas contrarreformas dos anos 1990, ao contrário, tornou-se funcional a esse processo. Para o sucesso desse projeto de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) na formação docente foi necessária a produção de uma ideologia, baseada na *tradição* e na *excelência* do ISERJ na formação professores. Essa ideologia produziu uma hegemonia da manutenção da ordem, através da repetição e manutenção dos ritos, cerimônias e normas da instituição. O incentivo e a perpetuação da tradição como linha de continuidade entre o que foi o passado que se quis contar e o presente que se quer ver foi um das estratégias persuasivas mais utilizadas, quando se fez necessário para a busca da conformidade e da ordem vigente no CNS/ISERJ (MARX, 2000/1851-1852). Parafraseando CAZUZA (1989), em uma de suas músicas, a FAEP e sua transformação em FAETEC, a transformação do IERJ em ISERJ, assim como a adequação do CNS/ISERJ em Pedagogia se constituíram em um “museu de grandes novidades”.

Quanto ao protagonismo da ALERJ no processo investigado, conforme afirmei no capítulo anterior, a situação de precariedade e irregularidades do ensino superior do ISERJ/FAETEC tem sido perpetuada por relações clientelistas, de cunho privatista, entre o grupo de professores desviados de função para o ensino superior da FAETEC/SECT-RJ, outros a eles vinculados (um grupo de alunos e um grupo de funcionários contratados) e frentes partidárias da ALERJ e/ou do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que possuem influência naquela instituição, estabelecendo-se assim uma troca de favores e privilégios entre esses grupos.

Qualquer oposição a essa situação é passível de coerção advinda do Estado. Desse modo, o que era para ser tratado como um problema de ordem acadêmica, transmuta-se em *um caso de polícia*. A oposição e correlação de forças entre o que está posto e o que quer ser transformado passam a ser resolvidos em delegacias de polícia e no JECRIM do Estado do Rio de Janeiro.

Assim, ao chegar ao final deste estudo, encontro-me com dificuldades para terminá-lo... Tentei encerrar este trabalho várias vezes e de diferentes maneiras, mas foram tentativas vãs... Como colocar um ponto final em um processo consolidado durante cinco anos de luta política e de quatro anos de pesquisa para a compreensão de um processo vivenciado como docente e pesquisadora? Como encerrar esta produção ininterrupta em que se constituiu a pesquisa para mim?

Ante ao empenho em estudar e estar na militância política em busca de uma *outra* formação de professores que, pelo menos, fosse a partir do padrão *dentro da ordem* burguesa, nós, integrantes do LEME/FAETEC, resolvemos assumir a disputa institucional passando a produzir e a ocupar os fóruns deliberativos da instituição e da FAETEC como membros desses fóruns, como descrito ao longo dessa tese.

Além dessas ações, na tentativa da efetivação de um curso de formação de professores capaz de assegurar uma formação integral, histórico-crítica, construímos, a partir de debates e seminários realizados na instituição entre 2006 e 2007, coordenados pelo LEME/FAETEC e com votação em assembleia e aprovação no COAC, em abril de 2007, uma *outra* proposta para o Curso de Pedagogia, com uma orientação teórico-metodológica marxista, tendo por categorias estruturantes desse curso, “TRABALHO” e “TOTALIDADE SOCIAL”. Esse curso, que deveria ser iniciado entre 2008 e 2009, foi arquivado pela FAETEC e em seu lugar foi efetivada uma adaptação curricular das disciplinas do CNS/ISERJ para o Curso de Pedagogia.

Da época da minha inserção no ensino superior do ISERJ (em agosto de 2005) e no Doutorado em Educação da UFRJ (em fevereiro de 2007) para cá, muitas transformações em mim ocorreram. Foi primordial para essa pesquisa e para o meu desenvolvimento como docente-pesquisadora a minha inserção e ação política como integrante do LEME/FAETEC. Esses companheiros de luta, como eu, optaram pela *recusa* e *indignação* a partir do momento que se interaram da situação do CNS/ISERJ, materializada em ações políticas desde a nossa entrada, pela primeira vez, como docente no prédio monumental da Mariz e Barros na Tijuca.

Ao *tomar pé da situação* e oporem-se ao estabelecido, ocorreu um equacionamento de ações: no nível prático e no teórico. O primeiro, foi demarcado por recusas, e no nível teórico, a indagação. Foi instaurado, então, um dilema que perdurou nos cinco anos de existência do LEME/FAETEC: as benesses do prestígio ou a militância. Optamos pela segunda, que se tornou inócua e levou-nos à falta de abrigo institucional.

A opção do LEME/FAETEC pela militância política, pela negação das benesses do clientelismo e do prestígio em busca de uma *outra* hegemonia na formação de professores não foi fácil. O que vivenciamos foi a experiência da “derrota” nos processos hegemônicos de luta pela produção de uma *outra* formação docente, de uma *outra* consciência e de uma realidade social, “para além do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2003; 2005).

Procurei, então, um outro caminho: o da análise e explicação do processo vivenciado nesses cinco anos de pesquisa e militância política. Nesse processo, fui transformada em uma outra pessoa... Em um outro sujeito. Tal transformação me foi possibilitada, principalmente, pelo que vivenciei na situação de campo (o ISERJ, a FAETEC, a SETC-RJ e a ALERJ), na interlocução com autores, teóricos e com o material produzido na pesquisa.

Ao iniciar como docente no ISERJ, trouxe os mesmos ideários romantizados na formação docente: as ilusões burguesas da igualdade e da fraternidade, através do processo educativo. Esses ideais, logo deram lugar ao despotismo imposto pelas relações clientelistas praticadas no ISERJ como um “micromundo” (BAKHTIN, 1992) do que tem ocorrido na periferia do capitalismo dependente.

Como vivemos em um sistema capitalista e formávamos professores, em uma instituição não-acadêmica mantida por uma fundação, não tínhamos nenhuma autonomia ou controle sobre o nosso trabalho pedagógico. Além disso, éramos expropriados da nossa condição de docente-pesquisador, assim como trabalhávamos para a expropriação do conhecimento de nossos alunos. Como resultado da crítica e da análise daquele modelo de formação, tivemos que avançar na luta como trabalhadores.

A troca de conhecimentos no contexto do CNS/ISERJ era mera aparência e a expropriação de conhecimentos ocorreu para os trabalhadores envolvidos no processo do ensino superior do ISERJ: alunos e professores. A meu ver, o que faltou foi a produção de uma consciência de que o trabalhador é a única figura realmente livre, que pode ser o “motor da história pela luta de classes” (MARX, 1998/1848; ENGELS, 2000/1855, p.81), ele pode destruir tudo, pois é o único que pode reconstruir novamente o mundo segundo sua própria consciência.

Nas palavras de MARX (2006/1867), é a “negação da negação”, como a negação determinada de consciências anteriores. Enquanto a primeira negação é uma negação indeterminada, a segunda negação, a “negação da negação”, é a negação determinada que põe algo novo em lugar das velhas determinações já superadas (HEGEL, 1956). Para Marx (2006/1867), a “negação da negação” é o momento da expropriação dos expropriadores e da dissolução de todas as contradições que impulsionaram a consciência do trabalhador até este momento. Por que perdemos o momento de avançar a consciência do trabalhador da passividade e alienação do mercado em direção à atividade prática-revolucionária?

No caso da formação docente, conforme discorri nessa tese, como parte do projeto de mudança do padrão de dependência capitalista, baseado na expropriação do conhecimento, visando um projeto de “heteronomia cultural” (FERNANDES, 1968; 1975 a) foi construída uma ideologia, baseada na *tradição* da formação professores e de suas *instituições de excelência*, como o ISERJ e sua história. A ordem, a tradição, os ritos e as normas prevaleceram na *memória* de alunos e professores que passaram por aquela instituição. Nesse sentido, a “farsa” (MARX, 2000/1851-1852) foi necessária para a manutenção da ordem vigente e para a contenção das lutas dos trabalhadores, que acabaram por cair no imbróglio de uma possível “empregabilidade” e de alguma melhoria na condição de vida aviltante a que impõe a condição de dependência capitalista.

Retomando, então, a questão norteadora da pesquisa- o entendimento de como ocorreu o processo de institucionalização do *Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro* (ISERJ), com a consequente criação e implantação do Curso Normal Superior (CNS) e a sua adequação em Curso de Pedagogia, no período entre 1996 e 2008- percebi que alguns achados foram possíveis. São eles:

- A criação do CNS/ISERJ/FAETEC/SECT-RJ e a sua adequação em Curso de Pedagogia, no período entre 1996 e 2008, esteve em uma linha de continuidade do padrão de dependência cultural, econômica, política e social dos países periféricos, em conformidade com o estabelecido pelos países centrais e seus organismos

financeiros internacionais (como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional-FMI) voltados para a manutenção do padrão dependente da educação superior e o seu papel de conformação dos trabalhadores à ordem burguesa. Tais *reformulações* aconteceram em um processo de ressignificação das lutas e embates dos trabalhadores, que buscavam a construção de um *outro* projeto político para a América Latina, para “além do capitalismo” (MÉSZÁROS, 2003; 2005). Essa estratégia de contenção da luta dos trabalhadores e de manutenção da ordem social e econômica vigente contou com a colaboração ativa das frações burguesas locais dominantes.

- A partir de uma estrutura econômica internacional de relações capitalistas, que, no caso da América Latina, foi incapaz de reverter o padrão capitalista dependente, notadamente, por meio do fortalecimento do neoliberalismo que acentuou a exploração e as expropriações que estão na base do capitalismo dependente, referenciada na organização do trabalho baseada em ocupações e etapas da produção extremamente permeáveis e fluídas.
- Na estrutura-condições econômicas- (MARX, 1977 a/1859; GRAMSCI, V. 3), esse processo de instauração e institucionalização dos Institutos Superiores de Educação (ISEs) no Brasil e, em específico do ISE RJ/FAETEC, compreendido entre 1996 e 2008, favoreceu o ajuste das políticas de educação às relações de exploração do trabalho e acumulação do capital, visando o aprofundamento das relações de dependência.
- No nível da conjuntura (GRAMSCI, V. 3), esses processos efetivaram-se em práticas e relações sociais que têm produzido um movimento contraditório que aponta, por um lado, para processos hegemônicos que visam a perpetuação da ordem vigente, traduzidos em práticas que buscam a garantia de pequenos privilégios pessoais, asseguradas em processos de ressignificação da legislação e de estudos teóricos-práticos sobre a formação docente e as políticas públicas e, por outro, em processos hegemônicos de luta pela produção de uma *outra* formação docente e consciência e realidade social, a garantia da socialização da educação por relações sociais, que garantam o público, ainda que tensionado pela ordem burguesa.
- A disputa institucional na esfera do Estado, como estratégia política para o enfrentamento dos problemas elencados na educação, que compreendi como

mais amplas do que os presentes no ISERJ, demonstrou-se como inadequada em virtude da fragilidade da esquerda organizada no campo educacional e nas demais esferas da vida social.

- A Pedagogia instaurada no ISERJ e o extinto CNS/ISERJ se tornaram as duas faces de uma mesma moeda. Essa *nova* (velha) formação docente, apesar de parecer trazer alguma mudança histórica, acabou por sublinhar as principais cristalizações do capitalismo e suas constantes reformas, a fim de salvaguardar a ordem. No jogo das forças políticas, o *velho* se dissimulou, novamente, em um *novo*. Com isso, manteve-se a mesma realidade: a contenção da luta dos trabalhadores e a transformação social.
- Ocorreu uma ressignificação das instituições e de seus cursos. Se a criação, a FAEP foi fadada ao fracasso, à “tragédia”, o que houve, após isso, com a criação da FAETEC, dos seus ISEs e ISTs e de cursos superiores, em especial, a criação do ISERJ e de seu Curso Normal Superior, assim como a sua adequação em um novo (velho) Curso de Pedagogia foi “uma farsa”, nos moldes previstos da obra *O 18 Brumário de Luís Bonaparte*, de Marx.

Mais uma vez, uma paráfrase de Florestan Fernandes explica com muita propriedade minhas conclusões sobre a pesquisa. As análises e teorizações a respeito da formação docente:

(...) levou-me a frustrações demasiado profundas... a verdade sobre as instituições e seus tipos humanos, os movimentos políticos e sua consciência sobem à tona. O Brasil se revelou melhor para mim (...) a [educação] perdeu o seu encanto... o [professor profissional de ensino superior] converteu-se numa pessoa que luta mais... para preservar e reforçar sua condiçãozinha de classe média – do que pela verdade...revolucionária da explicação sociológica... sob o capitalismo e dentro de uma sociedade capitalista (‘forte’ ou ‘fraca’, democrática ou autocrática), os controles externos e a repressão da imaginação criadora corroem tanto a [educação], quanto os papéis intelectuais construtivos dos [docentes pesquisadores]. FERNANDES, 1980, p. 13).

Todavia, devemos continuar a teorizar formas de superação desses movimentos de contrarrevolução, instaurados, principalmente, através de políticas públicas educacionais. Um bom começo é o proposto por Florestan:

(...) Hoje, não se trata mais, concretamente, de colocar o *cidadão* no eixo da reflexão pedagógica transformadora. (...) O educador deve ser o agente orgânico da revolução educacional. (...) Uma “educação para o século XXI” [deve lançar] suas raízes em nosso presente, ou seja, nas necessidades psicológicas, culturais e políticas das classes trabalhadoras. (FERNANDES, 1989, p.17-18)

Finalmente, acredito que ainda há muito a dizer e a pesquisar sobre a formação docente, suas instituições de ensino e modos de formação. Entretanto, preciso encerrar, ainda que provisoriamente, este trabalho. Deixo, então, para outros estudiosos rememorem alguns sentidos aqui esquecidos e continuarem este diálogo ininterrupto, em outros contextos...

FONTES E REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACANDA, Jorge Luis. **Sociedade civil e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- ACCÁCIO, Liétte. **Instituto de educação do Rio de Janeiro: a história do professor primário (1927-37)**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UFRJ, 1993.
- _____. A profissão docente: os ritos e normas da incorporação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.30, p.212-227, jun.2008. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/30/art14_30.pdf. Acesso em 12 de fevereiro de 2010.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, outubro 2006 .
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Os institutos superiores de educação: uma das faces da reforma educacional no Brasil. In: SGUISSARDI, Vlademar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.
- ALENCAR, Chico. Educação no Brasil: um breve olhar sobre o nosso lugar. In: GENTILI, Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- ALGARTE, Roberto A. **Escola brasileira e lógica do fracasso: estudo sobre dissimulação e cooptação na política educacional**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.
- ALMEIDA, Jane Barros. **Educação ao longo de toda vida: uma proposta de educação pós-moderna**. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói, Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2007.
- ALMEIDA, Jorge. **Discutindo a relação entre a mídia e a Sociedade Civil em Gramsci**. Apresentado no GT 5, Comunicação e Sociedade Civil, do III Compolítica, PUC-SP, São Paulo, dezembro de 2009. http://www4.pucsp.br/compolitica/internas/pdfs/jorge_almeida.pdf. Acesso em dezembro de 2010.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. Trabalho escrito para o Simpósio **Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary research**. Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam: junho 2002. (Mimeo)
- _____. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

ANDALÓ, Carmen Silvia de Arruda. **Fala professora!** Repensando o aperfeiçoamento docente. Tese (Doutorado) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo. 1989.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir, GENTILI, Pablo et al. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino. In: <http://www.andes.org.br/forum.htm>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

ANFOPE. As diretrizes curriculares para a graduação e os cursos de formação dos profissionais da educação. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, 1999. In: TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, maio-agosto 2000.

_____. **Documento final do IX Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.** Campinas, 1998. (mimeo). In: http://lite.fae.unicamp.br/anfope/menu2/links/arquivos/doc_final_ix.doc. Acesso em fevereiro de 2008.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho.** São Paulo, Boitempo, 2000.

ARANTES, José Tadeu. A quem serve o Estado? Movimento, 21/11/77. COHN, Amélia. **Florestan Fernandes.** Rio de Janeiro: Azougue, 2008.

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. **Políticas públicas para a formação de professores em nível superior: a constituição dos institutos superiores de educação no sistema público de ensino do estado do Rio de Janeiro.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, UERJ, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria Malta e HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, 2000.

ARONOWITZ, Stanley. Contra a escolarização: educação e classe social. **Currículo sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 5-39, jul/dez., 2005.

ARQUIVO NACIONAL DO BRASIL. **Relatórios do Ministro e Secretário de Negócios do Império.** Anexo: Relatório dos Sucessos mais notáveis do ano letivo da Escola Normal da Corte. 1880 a 1889.

AURÉLIO (FERREIRA, Alberto Buarque de Holanda). **Dicionário do Aurélio.** São Paulo: Nova Fronteira, 2010- CD-ROM.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 49, p.449-467, dezembro de 1994.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Annablume/Hucitec, 1981.

_____. Discurso na vida e discurso na arte (sobre poética sociológica). In: _____. **Freudianism**. A marxist critique. Nova York: Academic Press, 1976 (Tradução de Cristóvão Tezza– para uso didático [199-]). (mimeo).

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1979].

_____. La construcción de la enunciación. In: _____. **Bajtín y Vigotski: La organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993.

_____. **La poétique de Dostoievski**. Paris: Ed. Du Seuil, 1970 [1929 e segunda edição revista pelo autor em 1963].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999 [1928-30].

_____. **Para uma filosofia do ato**. Trad.da ed. Americana. Toward a philosophy of the act. Austin: University of Press Texas, por Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza, 1993 a.

_____. **Problemas da Poética de Dostoievski**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

_____. Que és el lenguaje? In: SILVESTRI, Adriana; BLANCK, Guillermo. **Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia**. Barcelona: Anthropos, 1993 b [1929].

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, UNESP, 1993 c.

_____. **The dialogic imagination: Four essays**. Holquist (org.). Austin, Texas: University of Texas Press, 1988.

BALASSIANO, Ana Luiza Grillo. **Instituto de Educação do Rio de Janeiro: memória e trajetórias profissionais**. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Juiz de Fora-MG. UFJF, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Relatório sobre o desenvolvimento mundial: O trabalhador e o processo de integração mundial**. World Bank, 1995.

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas e TERRIBILI FILHO, Armando. Educação superior no período noturno no Brasil: políticas, intenções e omissões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 81-102, jan./mar. 2007.

BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologias, educação**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.

BARRETO, Raquel Goulart e LEHER, Roberto. Trabalho docente e as reformas neoliberais. In: OLIVEIRA, Dalila O. (org.) **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2003.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR.

_____. As consequências do processo de reestruturação do estado brasileiro sobre a formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria Vidal et al (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

BELLONI, Isaura. A gratificação de estímulo à docência (GED) e a política de educação superior. In: SGUISSARDI, Valdemar (org.). **Educação superior: velhos e novos desafios**. São Paulo: Xamã, 2000.

BIAR, Marcelo Coimbra. **A experiência FAETEC**. Rio de Janeiro. 2002. (mimeo)

BLOG DO CENTRO ACADÊMICO CECÍLIA MEIRELES. Disponível em: <http://cacmiserj.blogspot.com/search?updated-min=2009-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&updated-max=2010-01-01T00%3A00%3A00-08%3A00&max-results=9>. Acesso em 10 de junho de 2011.

BOMENY, Helena Salvar pela escola: programa especial de educação. FERREIRA, Marieta de Moraes (org.), **Brizola e o Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: ALERJ, 2007.

BOSSA, Nadia A. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: ARTMED, 2002.

BRAIT, Beth. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BRANDÃO, Zaia. **A intelligentsia educacional: um percurso com Paschoal Lemme- por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil**. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade de São Francisco/EDUSF, 1999.

BRAULT, Michel. A Experiência Francesa. In: MENEZES, L.C (Org.). **Professores: formação e profissão**. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996.

BRASIL. Ato Institucional N°5, de 13 de dezembro de 1968.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Decreto n° 7684, de 6 de março de 1880.

- _____. Decreto nº 19890, de 18 de abril de 1931. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm. Acesso em 20 de janeiro e 2011.
- _____. Decreto nº 464, de 11 de fevereiro de 1969.
- _____. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997.
- _____. Decreto nº 2026, de 10 de outubro de 1996.
- _____. Decreto nº 2207, de 15 de abril de 1997.
- _____. Decreto nº 2306, de 19 de agosto de 1997.
- _____. Decreto nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998.
- _____. Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998.
- _____. Decreto nº 3276 de 06 de dezembro de 1999.
- _____. Decreto nº 3294, de 15 de dezembro de 1999.
- _____. Decreto nº 3554, de 07 de agosto de 2000.
- _____. Decreto nº 3860, de 09 de julho de 2001.
- _____. Decreto nº 4501, de 6 de dezembro de 2002.
- _____. Decreto nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003.
- _____. Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004.
- _____. Decreto nº 5.193, de 24 de agosto de 2004.
- _____. Decreto nº 5205, de 14 de setembro de 2004.
- _____. Decreto nº 5245, de 15 de outubro de 2004.
- _____. Decreto nº 5262, de 3 de novembro de 2004.
- _____. Decreto nº 5493, de 18 de julho de 2005.
- _____. Decreto nº 5622, de 19 de dezembro de 2005.
- _____. Decreto nº 5773, de 09 de maio de 2006.
- _____. Decreto nº 5.786, de 24 de maio de 2006.
- _____. Decreto nº 5840, de 13 de julho de 2006.
- _____. Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007.
- _____. Decreto nº 6095, de 24 de abril de 2007.
- _____. Decreto nº 6096, de 24 de abril de 2007.
- _____. Decreto nº 6303, de 12 de dezembro de 2007.
- _____. Decreto nº 6861, de 27 de maio de 2009.
- _____. Despacho do Presidente da República, de 6 de julho de 2006.
- _____. Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998.
- _____. Emenda Constitucional nº 30, de 13 de setembro de 2000.

- _____ . Emenda Constitucional nº 31, de 14 de dezembro de 2000.
- _____ . Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.
- _____ . INEP/ SINAES. Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br/sinaes>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.
- _____ . Instrução Normativa SRF nº 456, de 5 de outubro de 2004.
- _____ . Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.
- _____ . Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.
- _____ . Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.
- _____ . Lei nº 7044, de 18 de outubro de 1982.
- _____ . Lei nº 8958, de 20 de dezembro de 1994.
- _____ . Lei nº 8987, de 13 de fevereiro de 1995.
- _____ . Lei nº 9131, de 24 de novembro de 1995.
- _____ . Lei nº 9192, de 21 de dezembro de 1995.
- _____ . Lei nº 9257, de 09 de janeiro de 1996.
- _____ . Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- _____ . Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996.
- _____ . Lei Nº 9678, de 6 de julho de 1998.
- _____ . Lei nº 9790 de 23 de março de 1999.
- _____ . Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.
- _____ . Lei nº 10539, de 23 de setembro de 2002.
- _____ . Lei nº 10.846, de 12 de março de 2004.
- _____ . Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004.
- _____ . Lei nº 10870, de 19 de maio de 2004.
- _____ . Lei nº 10891, de 09 de julho de 2004.
- _____ . Lei nº 10973, de 2 de dezembro de 2004.
- _____ . Lei nº 11079, de 20 de dezembro de 2004.
- _____ . Lei nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005.
- _____ . Lei nº 11096, de 13 de janeiro de 2005.
- _____ . Lei Nº 11128, de 28 de junho de 2005.
- _____ . Lei Nº 11180, de 23 de setembro de 2005.
- _____ . Lei nº 11331, de 25 de julho de 2006.
- _____ . Lei nº 11692, de 10 de junho de 2008.
- _____ . Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008.
- _____ . Medida Provisória 1827, de 27 de maio de 1999.

- _____. Medida Provisória 147, de 15 de dezembro de 2003
- _____. Medida Provisória nº 208, de 20 de agosto de 2004.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 de outubro de 2002.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. INEP/MEC <http://www.inep.gov.br/superior/sinaes>. Acesso em agosto de 2007.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. INEP/MEC. **Relatório de Avaliação dos Cursos de Graduação de Bacharelado e Licenciatura referentes a 2006.** http://www.inep.gov.br/superior/condicoesdeensino/relatorios_liberados_2006.htm. Acesso em fevereiro de 2008.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. INEP/MEC/ENADE. <http://www.inep.gov.br/superior/enade>. Acesso em fevereiro de 2008.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993.
- _____, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior/Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia. **Proposta de diretrizes curriculares para o curso de pedagogia.** Brasília: MEC/SESu, 1999 (mimeo).
- _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Superior/Departamento de Supervisão do Ensino Superior. **Despacho, de 6 de julho de 2006.** Publicado no DOU no 130, Seção 1, 10 de julho de 2006, p.8.
- _____. Nota técnica esclarecendo o ofício nº 913/2008, de 15/04/2008, sobre auto-avaliação, de 30 de abril de 2008.
- _____. Ministério da Saúde. **Casa de Oswaldo Cruz.** Disponível em <http://icaatom.coc.fiocruz.br/index.php/informationobject/show/isad/402>. Acesso em 04 de junho de 2011.
- _____. Parecer CFE nº 292, de 14 de novembro de 1962. Documenta, n.10, p. 95-100, 1962.
- _____. Parecer CFE nº 252, de 11 de abril de 1969. Documenta, n.100, p. 101-117, 1969.
- _____. Parecer CNE/CES nº 776, de 03 de dezembro de 1997.
- _____. Parecer CNE/CP nº 53, de 28 de janeiro de 1999.
- _____. Parecer CNE/CP nº 115, de 11 de agosto de 1999.
- _____. Parecer CNE/ CES Nº 970, de 09 de novembro de 1999.
- _____. Parecer CNE/CP Nº 10, de 09 de maio de 2000.
- _____. Parecer CNE/CES nº 133, de 30 de janeiro de 2001.

- _____ . Parecer CNE/CES nº 146, de 03 de abril de 2002
- _____ . Parecer CNE/CES nº 583, de 04 de abril de 2001.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 26, de 02 de outubro de 2001.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 27, de 2 de outubro de 2001.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001.
- _____ . Resolução CNE/CES Nº 22, de 05 de novembro de 2002.
- _____ . Parecer CNE/CES nº 146, de 04 de dezembro de 2002.
- _____ . Parecer CNE/CES nº 67, de 11 de março de 2003.
- _____ . Parecer CNE/CES nº142, de 11 de março de 2003.
- _____ . Parecer CES-CNE nº 18, de 27 de janeiro de 2004.
- _____ . Parecer CES-CNE nº 132, de 6 de maio de 2004.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 4, de 6 de julho de 2004.
- _____ .Parecer CES-CNE nº 186, de 7 de julho de 2004.
- _____ . Parecer CNE/CES nº 197, de 7 de julho de 2004.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 4, de 13 de setembro de 2005.
- _____ . Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005.
- _____ . Parecer CNE/CP nº3, de 21 de fevereiro de 2006.
- _____ . Parecer CNE/CP nº5, de 4 de abril de 2006.
- _____ . Parecer CNE/CES nº 218, de 10 de agosto de 2006.
- _____ . Parecer CNE/CP nº3, de 17 de abril de 2007.
- _____ . Parecer CNE/CES nº 66, de 13 de março de 2008.
- _____ . PEC nº 123, de 08 de junho de1995.
- _____ . PEC nº 233-A, de 1995.
- _____ . PEC Nº 28, apresentada em 09 de abril de 2003.
- _____ . PEC nº 217, de 11 de dezembro de 2003
- _____ . PL nº 7282/2002
- _____ . PLC nº 118, de 11 de dezembro de 2003.
- _____ .PL Nº 4212/2004.
- _____ .PL nº 7200, de 12 de junho de 2006.
- _____ . Planejamento Político-Estratégico do MEC (1995-1998)

_____ . Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado- MARE, 1995 In: https://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM. Acesso em 06 de agosto de 2009.

_____ . Portaria nº 2253, de 18 de outubro de 2001.

_____ . Portaria nº 3643, de 9 de novembro de 2004. (Revogada pela Portaria Nº 1.028, de 15 de maio de 2006)

_____ . Portaria nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.

_____ . Portaria nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.

_____ . Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006.

_____ . Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006.

_____ . Portaria nº 1.028, de 15 de maio de 2006.

_____ . Portaria nº 1.081, de 29 de agosto de 2008.

_____ . Portaria nº 1.264, de 17 de outubro de 2008.

_____ . Portaria Conjunta Capes-MEC e CNPq nº 1, de 11 de março de 2004.

_____ . Portaria INEP-MEC nº 132, de 26 de agosto de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 410, de 12 de fevereiro de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 415, de 13 de fevereiro de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 1.265, de 13 de maio de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 2.051, de 9 de julho de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 2.477, de 18 de agosto de 2004. (Revogado pela Portaria Nº 1028/2006)

_____ . Portaria MEC nº 3.065, de 30 de setembro de 2004. (Revogado pela Portaria Nº 1028/2006)

_____ . Portaria MEC nº 3.268, de 18 de outubro de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 3.577, de 29 de outubro de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 4.035, de 8 de dezembro de 2004. (Revogada pela Portaria Nº 1.028, de 15 de maio de 2006)

_____ . Portaria MEC nº 4.362, de 29 de dezembro de 2004.

_____ . Portaria MEC nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004.

_____ . Portaria Ministerial nº 1403, de 09 de junho de 2003.

_____ . Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007.

_____ . Portaria Normativa nº 12, de 5 de setembro de 2008.

_____ . Portaria Normativa nº 19, de 20 de novembro de 2008.

_____ . Portaria SESu-MEC nº 7, de 19 de março de 2004.

- _____ . Portaria SESu-MEC nº 11 de 28 de abril de 2004.
- _____ . Portaria SESu-MEC nº 19, de 1 de junho de 2004.
- _____ . Portaria SESu-MEC nº 28, de 9 de agosto de 2004.
- _____ . Portaria SESu-MEC nº 29, de 11 de agosto de 2004.
- _____ . Portaria SESu-MEC nº 37, de 2 de setembro de 2004.
- _____ . PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 3810, de 19 de março de 1932. Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Prefeitura do Distrito Federal/Diretoria Geral da Instrução Pública, Rio de Janeiro, p. 3-20, 1932.
- _____ . PREFEITURA DO DISTRITO FEDERAL. Decreto n.º 6215, de 21 de maio de 1938.
- _____ . Programa de Governo Mãos à Obra (1995-1998)
- _____ . Programa de governo Avança Brasil: mais quatro as de desenvolvimento (1999-2002)
- _____ . Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 1258/88, aprovado em 13 de maio de 1993.
- _____ . Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 101. Substitutivo Jorge Hage, encaminhado ao Senado em 13 de maio de 1993.
- _____ . Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 67/92. Aprovado na Comissão de Educação do Senado, em fevereiro de 1993.
- _____ . Projeto de Lei do Congresso Nacional nº 3627, de 28 de abril de 2004.
- _____ . Resolução CNE/CP nº 02, de 26 de junho de 1997.
- _____ . Resolução CNE/CEB nº 03, 08 de outubro de 1997.
- _____ . Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999.
- _____ . Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de setembro de 1999.
- _____ . Resolução CNE/CES nº 1, de 3 de abril de 2001.
- _____ . Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.
- _____ . Resolução CNE/CP nº 2, de 18 de fevereiro de 2002.
- _____ . Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002.
- _____ . Resolução CNE/CES nº 22, de 05 de novembro de 2002.
- _____ . Resolução CNE/CEB nº 01, de 20 de agosto de 2003.
- _____ . Resolução CNE/CP n.º 2, de 27 de agosto de 2004.
- _____ . Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005.
- _____ . Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006.
- _____ . Resolução nº 11, de 10 de julho de 2006.
- _____ . Resolução CNE/CES nº 10, de 4 de outubro de 2007.

_____. Resolução nº 7, de 28 de novembro de 2008.

_____. Supremo Tribunal Federal (STF). Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI 2997), 2003.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A crise da América Latina: Consenso de Washington ou crise fiscal? **Pesquisa e Planejamento Econômico**, 21 (1), abril 1991, pp: 3-23.

_____. Da Administração Pública Burocrática à Gerencial, **Revista do Serviço Público**, ENAP, volume 120, n.1 jan/abr-1996. Trabalho apresentado ao seminário sobre Reforma do Estado na América Latina organizado pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado e patrocinado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (Brasília, maio de 1996). Disponível em: <http://academico.direito-rio.fgv.br/ccmw/images/1/1d/Bresser.pdf>. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

BUFFA, Ester. **Ideologias em conflito: escola pública e escola privada**. São Paulo: Cortez, 1979.

CABRAL, Elen Maia Gomes; PEREIRA, Maria Helena Quelhas T.; SILVA, Maria Thereza Alves da; CARVALHO, Rosa Malena de Araújo; SANTOS, Sandra Regina Pinto dos; LOPES; Sônia de Castro. **Subsídios para a reflexão/compreensão do papel político e da responsabilidade social dos professores**. Rio de Janeiro: CNS/ISERJ, 2002. (mimeo)

CABRAL, Sérgio. **Sérgio Cabral**. Sítio virtual do Governador do Estado do Rio de Janeiro. <http://sergiocabral.com.br/conquistas-educacao>. Acesso em 10 de março de 2009.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMARGO, Arlete Maria Monte de & HAGE, Salomão Mufarrej. A política de formação de professores e a reforma da educação superior. In: MANCEBO, Deise e FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque (orgs). **Universidade: políticas, avaliação e trabalho docente**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, França e BRANDÃO, José Vieira. **Hino do Instituto de Educação do Rio de Janeiro** (s.d). <http://institutededucacao.blogspot.com/2006/08/hino-do-instituto-de-educacao-em-midi.html>. Acesso 02 de junho de 2009.

CAMPOS, Roselane Fátima. A formação por competências e a reforma da formação de professores/as. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 5, nº 9-10, jan/dez 2004, p.13.

_____. **O cenário da formação de professores no Brasil- analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar)**. In: Anais do XII ENDIPE, 2004. Curitiba: ENDIPE, 2004.

CARDOSO, Fernando Henrique. A democracia na América Latina. In: **Novos estudos**, Cebrap, n° 10, out. 1984. DAL.

_____. **Autoritarismo e Democratização**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Desenvolvimento dependente-associado e teoria democrática**. In: STEPAN, Alfred (org). Democratizando o Brasil. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **O modelo político brasileiro** e outros ensaios. 3ª ed. São Paulo: Difel, 1977.

CARDOSO, Fernando Henrique e FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina**: ensaio de interpretação sociológica. 7ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Do materialismo no método de Marx**. Anais do 4º Colóquio **Marx-Engels do Cemarx**. Campinas: Unicamp, de 8 a 11 de novembro de 2005. <http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT1/gt1m5c6.pdf>. Acesso em 25 de maio de 2011.

_____. Florestan Fernandes: a criação de uma problemática. **Estudos Avançados**, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, v. 10, n. 26, janeiro-abril 1996. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141996000100014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 24 de agosto de 2010.

_____. **Capitalismo dependente, Autocracia burguesa e Revolução Social em Florestan Fernandes**. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/limoeirocardosoflorestan1.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2008.

_____. **Para uma história da sociologia no Brasil: a obra sociológica de Florestan Fernandes. Algumas questões preliminares**. Disponível em <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/limoeirocardosoflorestan2.pdf>. Acesso em 09 de junho de 2008 a.

_____. Ideologia da globalização e (des)caminhos da ciência social. In: GENTILI, Pablo (org). **Globalização excludente. Desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____. **Ideologia do desenvolvimento. Brasil**: JK- JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. Notas para a demarcação de um campo teórico em Florestan Fernandes: fundamentos, confrontos e perspectivas. **Estudos Avançados**, São Paulo, Instituto de Estudos Avançados/USP, n. 7, agosto 1997.

_____. Sobre as relações sociais capitalistas. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

- _____. Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da universidade Federal Fluminense, 2005.
- CARNEIRO, Waldeck; PAIVA, Fernando de Souza. Formação de Professores em Nível Superior: disputa sem desfecho no Rio de Janeiro. In: PAULA, Maria de Fátima Costa de. **Debatendo a Universidade: subsídios para a reforma universitária**. Florianópolis: Insular, 2004.
- CARVALHO, José Murilo de. História intelectual no Brasil: a retórica como chave de leitura. **Topoi**. n.1. pp.123-152. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006,
- _____. **Pontos e bordados: escritos de história e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005
- _____. **A Construção da ordem: teatro de sombras**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.
- CARVALHO, José Murilo de. Mandonismo, coronelismo, clientelismo: uma discussão conceitual. **DADOS, Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vo. 40, n.2, 1997, pp.229-250.
- CARVALHO, Rosa Malena Araújo. **Corporeidade e cotidianidade: interfaces na formação de professores**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, UERJ, 2006.
- CASTANHA, André Paulo. Reforma da Escola Normal da Corte de 1888. **Revista Histedbr on-line**, Campinas, n.32, p.286-327, dez.2008. <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/37/index.html>. Acesso dezembro de 2009.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CAVALIERE, Ana Maria. Escolas públicas de tempo integral: análise de uma experiência escolar. Rio de Janeiro: UFRJ, FAPERJ, 2002. Relatório de Pesquisa.
- CAZUZA e Arnaldo Brandão. O tempo não pára. **Cazuza ao vivo**. Som Livre. 1989 CD-ROM [original em disco vinil].
- CELEBRAÇÃO EX-ALUNAS NORMALISTAS DE 1959. **JORNAL EXTRA**, em 27 de novembro de 2009. Disponível em: <http://iserj.net/> . Postado em 27 de novembro de 2009. Acesso em 20 de janeiro de 2011.
- CEPAL. América Latina e Caribe na transição para a sociedade do conhecimento. **Agendas públicas**, 2000.
- CEPAL. Desenvolvimento econômico local no Brasil: As experiências recentes num contexto de descentralização. Proyecto CEPAL/GTZ. **Desarrollo Económico Local Y Descentralización En América Latina** . Santiago, Chile, 2000a. <http://www.eclac.org/cgi->

bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/6062/P6062.xml&xsl=/de/tpl-p/p9f.xsl&base=/tpl-p/top-bottom.xslt#. Acesso em 05 de agosto de 2010.

CEPAL/UNESCO (2007). **Panorama social de América Latina**. <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/5/30305/P30305.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom.xsl>. Acesso em 06 de janeiro e 2011.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CÊA, Geórgia Sobreira dos S. As versões do projeto de lei da reforma do ensino superior: princípios, impasses e limites. In: SIQUEIRA, Ângela C. de & NEVES, Lúcia Maria W. **Educação Superior: uma reforma em processo** (orgs.). São Paulo: Xamã, 2006.

CELEBRAÇÃO EX-ALUNAS NORMALISTAS DE 1959. **JORNAL EXTRA**, em 27 de novembro de 2009. Disponível em: <http://iserj.net/>. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

CHAMISSO, Adelbert von et al. **A história maravilhosa de Peter Schlemihl**. São Paulo: Editora: Estação Liberdade, 2003 [1861].

CHAUÍ, Marilena. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, Francisco de e PAOLI, Maria Célia (orgs). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CHAVES, Iduina Mont'Alverne. **Vestida de azul e branco como manda a tradição: cultura e ritualização na escola**. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

CLAUDIA FERNANDES, Vânia. **A trajetória de uma instituição educacional entre o público e o privado: a Fundação Getulio Vargas**. Dissertação de Mestrado em Educação. Rio de Janeiro/UFRJ, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação brasileira e(m) tempo integral**. Petrópolis, Vozes, 2002.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa e CAVALIERE, Ana Maria Villela. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise, após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/Autores Associados, n. 119, julho/2003.

COLLARES, Cecilia Azevedo Lima. **Influência da Merenda Escolar no Rendimento em Alfabetização: um Estudo Experimental**. Tese de Doutorado. São Paulo. Escola Pós-Graduada de Ciências Sociais da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, 1982.

COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

COMUNIDADE VIRTUAL FIZ ISERJ: QUERO MEU DIPLOMA!!!. Disponível em: <http://www.orkut.com.br/Main#Community.aspx?cmm=26762283>. Acesso em 30 de maio de 2011.

COMUNIDADE VIRTUAL VIA 6. Disponível em: <http://www.via6.com/sgsg>. Acesso em 20 de maio de 2011.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Disponível em <http://www.cnte.org.br>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

CORBUCCI, Paulo Roberto. Financiamento e democratização do acesso à educação superior no Brasil: da deserção do Estado ao Projeto de reforma. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 677-701, Especial - Out. 2004.

CORREIO ISERJZINHO, Rio de Janeiro, 2006. (mimeo)

CÔRTEZ, Soraya Vargas. Viabilizando a participação em conselhos de política pública municipais: arcabouço institucional, organização do movimento popular e *policy communities*. In:HOCHMAN et al (org.). **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.

COSTA, Edmilson. **A globalização e o capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

COSTA, Olintina. **Avante Normalista**. Sítio virtual de ex- alunos da Escola Normal Carmela Dutra. <http://www.carmeladutra.com.br/>. Acesso em 16 de junho de 2011.

_____. **Hino da Escola Normal Carmela Dutra**. Sítio virtual de ex- alunos da Escola Normal Carmela Dutra. <http://www.carmeladutra.com.br/>. Acesso em 16 de junho de 2011.

COSTA, Sérgio Roberto. **Interação e letramento escolar**: uma (re) leitura à luz vygotskiana e bakhtiniana. Juiz de Fora: MUSA-UFJF, 1997.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci**. Porto Alegre: L&PM, 1981, p. 117-8.

CRISE NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SERÁ MEDIADA PELA ALERJ. **JORNAL DO BRASIL ONLINE**, em 09/12/2004. Disponível em: <http://jbonline.terra.com.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

CUNHA, Luiz Antônio. A nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída. **Cadernos de Pesquisa**, n.101, jul.1997.

_____. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira et al. (Org). **500 anos de educação no Brasil**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. O ensino superior no octênio FHC. **Educação & Sociedade**, vol.24, n.82, abril 2003 (a).

_____. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, outubro 2007.

Curriculum Lattes da Professora Eloíza da Silva Gomes de Oliveira. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4790543E2#Atuacaoprofessiona>. Acesso em 22 de maio de 2011.

Curriculum Lattes da Professora Maria Lícia Torres. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4102708H3>. Acesso em 20 de maio de 2011.

Curriculum Lattes da Professora Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4777678P7>. Acesso em 22 de maio de 2011.

Curriculum Lattes da Professora Sonia Maria de Castro Nogueira Lopes. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4772905D5>. Acesso em 10 de setembro de 2009.

Curriculum Lattes da Professora Sônia Regina Mendes. Disponível em <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4798607Z1>. Acesso em 22 de maio de 2011.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: Uma Perspectiva de Análise. In Veiga, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de Professores: Políticas e debates.** 3 ed. Campinas: Papirus, 2002.

DEAM-Centro. Registro em Delegacia a Polícia Civil, no dia 06/03/2008. **Termo Circunstanciado Nº 912-00669/2008.**

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília. DF: MEC/UNESCO, 1998.

DEMOCRACIA NAS ESCOLAS. JORNAL DO BRASIL, 25/12/2003. Disponível em: <http://www.minc.com.br/artigos/democracianasascolas.htm>. Acesso em 26 de setembro de 2009.

DEPARTAMENTO DE SELEÇÃO ACADÊMICA DA UERJ. DSEA/UERJ. Disponível em: http://www.clipping.uerj.br/0014225_v.htm. Acesso em 20 de maio de 2011.

DEUS, Maria Alba Pereira de. **Reforma da educação superior e gestão das universidades federais: o planejamento institucional na Universidade Federal de Viçosa.** Niterói-RJ/UFF, 2008. Tese. (Doutorado em Educação).

DIAS, Edmundo. Hegemonia: nova civiltà ou domínio ideológico? **História & Perspectivas.** Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, n.5, julho-dezembro 1991.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 13.ed.São Paulo: Atlas, 2001.

DUARTE, Newton. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, setembro - dezembro 2001.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. Uma introdução. São Paulo: Editora UNESP/Boitempo, 1997.

ENTREVISTA COM LEDA SCHEIBE. Universalização da Formação Superior dos Professores é Tendência Mundial. **JORNAL DO PROFESSOR**, de 03/05/2011. Edição 54 - Formação de Professores. In: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/noticias.html?idEdicao=57&idCategoria=8>. Acesso em 20 de maio de 2011.

ENTREVISTA CONCEDIDA PELA DIRETORA GERAL DO ISERJ. Caderno de Educação, **Folha Dirigida** de 03 a 09 de fevereiro de 2011.

ENGELS, Friedrich. Prefácio para a terceira edição alemã [1855]. In: Marx, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. 2.ed. São Paulo: Centauro, 2000 [1851/1852].

FARENZENA, Nalú. A prioridade financeira ao ensino fundamental na Reforma constitucional à Educação de 1996: Um olhar sobre o funil parlamentar. Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, de 7 a 11 de outubro de 2001.

_____. **Diretrizes da política de financiamento da educação básica brasileira: continuidades e inflexões no ordenamento constitucional-legal**. Porto Alegre: UFRGS, 2001 a.

FILME “CONTRATEMPO” DE MALU MADER FOI EXIBIDO NO ISERJ. **Folha Dirigida**, de 14 a 20 de abril de 2009. Disponível em: <http://iserj.net/?p=15>. Postado em 29 de maio de 2009. Acesso em 20 de junho de 2009.

FONSECA, Alberto Luiz. **Mundo Bedlam**. Notícias Terra, de 14/06/2008. In: <http://noticiasve.terra.com.ve/tecnologia/interna/0,,OI2948477-EI11575,00.html>. Acesso em 05 de maio de 2011.

FÓRUM PARANAENSE EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA et al. **Em Defesa da Escola Pública**, Curitiba: Ano 1, nº 01, 1996.

FERNANDES, Florestan. A educação como problema social. Revista Comentário, publicação do Instituto Judaico de Cultura e Divulgação. Rio de Janeiro, v.1, n.4, p.7-13, 1960. In: **Florestan Fernandes: leituras e legados**. São Paulo, Global, 2010.

_____. **Apontamentos sobre a “Teoria do Autoritarismo”**. São Paulo: Hucitec, 1979.

_____. **A natureza sociológica da sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1980.

- _____. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Ensaio de interpretação sociológica. 2ª Edição. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- _____. **A Sociologia no Brasil**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1980.
- _____. **Brasil: em compasso de espera**. Pequenos escritos políticos. Coleção Pensamento Socialista. São Paulo: HUCITEC, 1980 a.
- _____. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975 a [1972].
- _____. Diretrizes e bases: conciliação aberta. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo, Vértice/CEDES, ano XI, n.36, 1990.
- _____. Diretrizes e bases: na etapa final. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, Papiрус/CEDES, ano XIII, n.43, 1992.
- _____. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Dominus, 1966.
- _____. **Elementos de sociologia teórica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1970.
- _____. **Em busca do socialismo: últimos escritos & outros textos**. São Paulo, Xamã, 1995.
- _____. Folha de São Paulo, 24/06/77. In: COHN, Amélia (org.). **Florestan Fernandes: Encontros**. Rio de Janeiro: Azougue, 2008.
- _____. Entrevista a Fátima Murad. **Tempo Social**; Revista de Sociologia da USP, São Paulo, 7(1-2), pp.185-195, outubro de 1995.
- _____. Memória Viva da Educação Brasileira. Volume 1. **Depoimento Florestan Fernandes**. Brasília: MEC/INEP, 1991.
- _____. **Nova República?** . Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- _____. **O desafio educacional**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- _____. Os dilemas da reforma universitária consentida. **Debate & Crítica**, São Paulo, n. 2, jan./jun. 1974.
- _____. **O PT em movimento**: contribuição ao I Congresso do Partido dos Trabalhadores. SP: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v.43).
- _____. **O que é revolução** (1981). In: <http://www.casadajuventude.org.br/media/oqueerevolucao.pdf>
- _____. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- _____. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** SP: Alfa-Omega, 1975b.
- FILGUEIRAS, Luiz et al. Modelo liberal periférico e bloco de poder: política e dinâmica macroeconômica nos governos Lula. In: **Os Anos Lula. Contribuições para um balanço crítico 2003-10**. Rio de Janeiro: Editora Contraponto, 2010.

Filme “Contratempo” de Malu Mader foi exibido no ISERJ. Folha Dirigida, de 14 a 20 de abril de 2009. Disponível em: <http://iserj.net/?p=15>. Postado em 29 de maio de 2009. Acesso em 20 de junho de 2009.

FONTES, Virgínia. **Marx, expropriações e capital monetário – notas para o estudo do imperialismo tardio.** (2008).

<http://www.socialismo.org.br/portal/images/arquivo/marxexpropriacapitalmonetario.pdf>.

Acesso em 06 de janeiro de 2011.

FÓRUM NACIONAL DE DIRETORES DE FACULDADES/CENTROS/DEPARTAMENTOS DE EDUCAÇÃO OU EQUIVALENTES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Manifesto quanto á política de formação continuada de professores da educação básica Moção contra certificação** aprovado no XVIII Encontro Nacional. Porto Alegre, dez. de 2003. <http://www.fae.ufmg.br/forumdir/documentos/Mocao-contracertificacao-18Encontro-dez2003.PDF>. Acesso em 06 de janeiro de 2011.

_____. Minuta de proposta aprovada no XVII Encontro Nacional. Porto alegre, dez. 2003 a. Mimeo.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, janeiro-abril 2007.

FRANÇA. **Instituts Universitaires de Formation des Maîtres.** Disponível em <http://www.iufm.education.fr/>. Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

FREITAG, Bárbara. Florestan Fernandes por ele mesmo. **Estudos Avançados**, n.26, v. 10. São Paulo, Janeiro/Abril, 1996.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, n.68, dezembro 1999.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, outubro 2007.

_____. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, dezembro 2003.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. Trabalho escrito para o Simpósio **Ethics and humanities: dealing with diversity in contemporary research.** Fifth Congress of the International Research and Activity Theory. Amsterdam: junho 2002. (mimeo)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**. Campus de FOZ DO IGUAÇU. v. 10 - nº 1 - p. 41-62. 1º sem. 2008.

_____. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio César França e NEVES, Lúcia Maria Wanderley (orgs). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. (Coord.). **Caminhos para a redefinição da política pública para a educação tecnológica e o sistema de formação profissional continuada: proposições**, Niterói, 2002 (mimeo).

FRIGOTTO, GAUDÊNCIO et al. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade** Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005. Acesso de 10 de agosto de 2009.

GAROTINHO, Anthony. **Discurso do Deputado Estadual Marco Figueiredo (PSC)**, retirado do Diário Oficial, de 11/02/2009. Disponível em <http://www.blogdogarotinho.com.br/lartigo.aspx?id=2986>. Acesso de 10 de agosto de 2009.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. O que há de novo nas “novas” formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, Trabalho e educação. **Educação & Realidade**. Porto alegre, v. 20, p.192-202.jan./jun 1995.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 11 (1932-1933): introdução ao estudo da filosofia. Apontamentos para uma introdução e um encaminhamento ao estudo da filosofia e da história da cultura. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. v. 1.

_____. **Cadernos do Cárcere**, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do cárcere**, v.1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**, v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do cárcere**, v.3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cadernos do Cárcere**, vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere**, vol. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Obras escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GURI/ISERJ/FAETEC-LEME/FAETEC. **Uma verdade inconveniente**. Rio de Janeiro, 2006. (mimeo)

HAGE, Jorge. **A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** : texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD/ com comentários de Dermeval Saviani et al. -São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

HANKS, William F. **Língua como prática social**: das relações entre a língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Ciencia de la Lógica*. Tomo I. Buenos Aires: Librería Achete S.A, 1956.

HORTA NETO, João Luiz. Um olhar retrospectivo sobre a avaliação externa no Brasil: das primeiras medições em educação até o SAEB de 2005. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 42/5, de 25 de abril de 2007. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <http://www.rieoei.org/deloslectores/1533Horta.pdf>

IANNI, Octávio. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1991.

INSTITUTO DE ORGANIZAÇÃO RACIONAL DO TRABALHO DO RIO DE JANEIRO. IDORT-RJ. **Quem somos**. Disponível em http://www.idortj.org.br/menu_principal.htm . Acesso em 21 de maio de 2011.

_____. **Projetos e Clientes no âmbito estadual**. http://www.idortj.org.br/amb_estadual.htm . Acesso em 21 de maio de 2011.

JACOBY, Russel. **Os últimos intelectuais**: a cultura americana na era da academia. São Paulo: Trajetória Cultural: Editora da Universidade de São Paulo, 1990.

JURUÁ, C.V. **PPP**: os contratos de parceria público-privada; conferência apresentada ao Instituto de Economia da UFRJ. Disponível em: <http://www.outrobrasil.net>. Acesso em 10 setembro de 2009.

JUS BRASIL NOTÍCIAS. In: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/116780/5-de-outubro-de1988-ulysses-promulga-constituicao-cidada>. Acesso em 21 de outubro de 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação dos profissionais da educação: proposta de diretrizes curriculares nacionais. **Educação Brasileira**, Brasília, v. 21, n. 42, jan./jun. 1999.

_____. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S.C. **Gestão democrática da educação**: Atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007. In: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&nrm=iso)

[73302007000300024&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&nrm=iso). Acesso em 04 janeiro 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida & RODRIGUES, Marli de Fátima. **As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia**: uma expressão da epistemologia da prática. In: Anais do XIII ENDIPE, 2006. Pernambuco: ENDIPE, 2006.

KULLOK, Maísa Gomes Brandão. Modalidades de formação de professores frente á nova legislação educacional. In: Verçosa, Élcio de Gusmão (org). **Educação Superior & políticas públicas**: a implantação da nova LDB em debate. Maceió: EDUFAL, 1998.

LACERDA, Benedito e NASSER, David. Normalista. In: <http://letras.terra.com.br/nelson-goncalves/261107/>. Música de Nelson Gonçalves . s. d. Acesso em 16 de junho de 2011.

LEAL, Maria Cristina. **Práticas clientelísticas e recursos públicos para a educação de primeiro e segundo graus**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1991.

LEDA, Denise Bessa. **Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas**. Anais da 29ª. Reunião Anual, CAXAMBU/MG, de 15 a 18 de outubro de 2006.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a universidade no capitalismo dependente. In: FÁVERO, Osmar (org.). **Democracia e educação em Florestan Fernandes**. Campinas: Autores Associados; Niterói: Editora da universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. Neoliberalismo se apropria da idéia de “inclusão” para privatizar a educação. **Jornal Sem Terra**. Número: 308, Nov/Dez 2010. In: <http://www.mst.org.br/jornal/308/realidadebrasileira>. Acesso em 11 de janeiro de 2011.

_____. Para silenciar os *campi*. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 88, outubro 2004.

_____. Reforma do Estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.2, setembro de 2003, pp. 203- 228

LEITE, Marcia de Paula Leite. Reestruturação produtiva e sindicatos: o paradoxo da modernidade. In: LEITE, Marcia de Paula Leite (org.). **O trabalho em movimento**: reestruturação produtiva e sindicatos no Brasil. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. **O trabalho e suas reconfigurações: Conceitos e realidades**. Trabalho apresentado no 32º. Encontro Anual da ANPOCS. Caxambu: 27 a 31 de outubro de 2008.

LENARDÃO, Elcio. **Gênese do clientelismo na organização política brasileira**. São Paulo: PUC-SP, s.a. In: http://www.pucsp.br/neils/downloads/v11_12_elsio.pdf . Acesso 20 de junho de 2011.

LENINE, Vladimir Ilitch. **O Estado e a Revolução** (1918). In: <http://www.marxists.org/portugues/lenin/1917/08/estadoerevolucao/index.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

LESSARD, Claude. A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, janeiro-abril 2006.

LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

_____. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993 a.

LIBÂNEO, José Carlos. **Diretrizes curriculares da pedagogia- um adeus à pedagogia e aos pedagogos?** . In: Anais do XIII ENDIPE, 2006. Pernambuco: ENDIPE, 2006.

LIMA, Danilo. **Educação, Igreja e Ideologia: uma análise sociológica da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1978.

LIMA, Kátia Regina de Souza. Capitalismo dependente e “reforma universitária consentida”: a contribuição de Florestan Fernandes para a superação dos dilemas educacionais brasileiros. In: In: SIQUEIRA, Ângela C. de & NEVES, Lúcia Maria W. **Educação Superior: uma reforma em processo** (orgs.). São Paulo: Xamã, 2006.

_____. **Contra-reforma na educação superior: de FHC a Lula**. São Paulo: Xamã, 2007.

_____. **Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo**. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 15 a 18 de outubro de 2006 a.

_____. **Reforma da educação superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva**. Tese de doutorado. Niterói, Faculdade de Educação, UFF, 2005.

LISTA DE DISCUSSÃO CONCURSADOS DA FAETEC. Disponível em concursadosdafatec@yahoogrupos.com.br

LOBO JÚNIOR, Dácio Tavares. **CIEP: a impotência de um desejo pedagógico**. Dissertação de mestrado. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1988.

LOPES, Sonia de Castro. **A oficina de mestres do Distrito Federal: História, memória e silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, PUC-RJ, 2003.

_____. **História, Memória e Silêncio sobre a Escola de Professores do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1932-1939)**. Rio de Janeiro: DP&A / Lamparina, 2006.

LORD, Lúcio. Limites e dificuldades à gestão democrática: um estudo sobre a área de educação a partir do Conselho Municipal de Porto Alegre. In: PERONI, Vera Maria Vidal et al. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

LUCAS, Luiz Carlos Gonçalves & LEHER, Roberto. Aonde vai a educação pública brasileira?. **Educação & Sociedade**, n.77, vol.22, São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, dezembro, 2001.

LUXEMBURGO, Rosa. **Reforma ou Revolução (1900)**. In: http://www.marxists.org/portugues/luxemburgo/1900/ref_rev/index.htm. Acesso em 15 de agosto de 2011.

MACHADO, Irene A. **O romance e a voz: a prosaica dialógica de M. Bakhtin**. Rio de Janeiro: Imago; São Paulo: Fapesp, 1995.

MALANCHEN, Julia e VIEIRA, Suzane da Rocha. **A política brasileira de formação de professores: repercussões sobre o trabalho docente**. Anais do VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO - Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro, UERJ, de 06 e 07 de novembro de 2006.

Manifesto pela Radicalização Democrática e Contra a Desestabilização do Governo Lula. <http://www.eagora.org.br/arquivo/Manifesto-em-defesa-do-governo-Lula/> . Acesso em 06 de dezembro de 2009.

MARCUSCHI Luis Antônio. **O Hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. IV Fórum de estudos Lingüísticos, Língua Portuguesa em Debate. UERJ, 1999.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexão e ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARINHO, Vitor. **Consenso e conflito, educação física brasileira**. 2 ed. Rio de Janeiro: SHAPE, 2005.

MARTINS, Ângela Maria Souza. **Dos anos dourados aos anos de zinco: análise histórico-cultural da formação do educador no Instituto do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. Faculdade de educação, UFRJ, 1996.

MARX, Karl. **A burguesia e a contrarrevolução**. In: Obras Escolhidas. Lisboa-Moscovo: Edições Progresso, 1982[1848]. <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/12/11.htm>. Acesso em 15 de agosto de 2011.

_____. **A guerra civil na França**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

_____. **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Editorial Estampa, 5ed., 1977 [1859].

_____. **Crítica ao Programa de Gotha.** In: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>. Acesso em 15 de maio de 2009.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel.** São Paulo: Boitempo, 2005 [1843].

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos.** São Paulo: Martin Claret, 2005 a [1844].

_____. **O Capital v.1.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006 [1867].

_____. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte.** 2.ed. São Paulo: Centauro, 2000 [1851/1852] .

_____. **O manifesto comunista.** São Paulo: Paz e Terra, 16 ed, 1998 [1848].

_____. Prefácio. In: **Contribuição para a crítica da economia política.** Lisboa: Editorial Estampa, 5ed., 1977 a [1859].

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** São Paulo: Boitempo, 2007 [1846].

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de Fracasso Escolar: imagens e explicações populares sobre “dificuldades educacionais” entre jovens das áreas rural e urbana do Estado do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 73, n. 4, p. 368-383, maio-ago. 1992.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Reorganizando em meio ao refluxo:** ensaios de intervenção sobre a classe trabalhadora no Brasil atual. Rio de Janeiro: Vício de Leitura, 2009.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. **Escola pública de horário integral: demanda expressa pela representação social.** Tese de doutorado em educação. Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001.

_____. Escola Pública de Horário Integral: representações do Jornal O Globo. **Educação & Realidade.** v. 43, n.3, p.247-266, set-dez. 2009.

MEDINA, Alessandra. **Adeus, normalistas:** a UERJ passa a administrar curso de formação de professores e põe fim a 128 anos de história do Instituto de Educação. Revista VEJA RIO, em 10 de setembro de 2008, p.20-21.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 20, n. 68, dezembro 1999.

MELO, Adriana Almeida S. Avaliação institucional do ensino superior: controle e condução de política educação, científica e tecnológica. In: SIQUEIRA, Ângela C. de & NEVES, Lúcia Maria W. **Educação Superior:** uma reforma em processo (orgs.). São Paulo: Xamã, 2006.

MENSAGEM DO PRIMEIRO MANDATO DO GOVERNADOR LEONEL BRIZOLA NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **JORNAL O GLOBO,** em 7 março de 1987.

- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. **Para além do Capital**. São Paulo/Campinas: Boitempo/Ed. Unicamp, 2003.
- MIGNOT, Ana Christina. **CIEP: alternativa para a qualidade de ensino ou nova investida do populismo em educação?** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1988.
- MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- MONARCHA, Carlos. **A Escola Normal da Praça –o lado noturno das luzes**. São Paulo: Editora da Unicamp, 1999.
- MORAES, Dênis de. O partido e a expressão da vontade coletiva. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv80.htm>. Acesso em 17 de maio de 2011.
- NASSER, David e LACERDA, Benedito . **Normalista**. Disco de Nelson Gonçalves- Trilha Sonora do Filme.Gravado pela SONY / RCA. 2001 [1949]. In: <http://www.radio.uol.com.br/#/musica/nelson-goncalves/normalista/182938?action=search>. Acesso em 16 de junho de 2011.
- NEGRÃO, João José. **Para conhecer o Neoliberalismo**. São Paulo: Publisher Brasil, 1998.
- NEGRI, Antonio e COCCO, Giuseppe. Folha de São Paulo, 18 de dezembro de 2006. <http://revistaglobal.wordpress.com/2006/12/18/lula-e-muitos-por-negri-e-cocco/>
- NEVES, Lúcia Maria W. A reforma da educação superior e a formação de um novo intelectual urbano. In: NEVES, Lucia Maria W.; SIQUEIRA, Ângela (org.). **Educação superior: uma reforma em processo**. SP: Xamã, 2006.
- NEVES, Lúcia Maria W. e SANT'ANNA, Ronaldo. Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- _____. (org.). **O empresariado da educação: novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2002.
- NETO, Alexandre Shigunov e MACIEL, Lizete Shizue Bomura. A importância da pesquisa para a prática pedagógica dos professores que atuam na educação superior brasileira: algumas discussões iniciais. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**. Vol. 1, n. 1, p.04-23, Maio/2009.
- NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. **Educação e Sociedade**, nº 14, São Paulo: Cortez, 1983, p. 91-97.
- NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. **Teias**. n. 1, junho de 2000, Rio de Janeiro, Faculdade de educação/UERJ.

OLIVEIRA, Daniela Motta de. A formação de professores na Lei 9394/96 - um estudo comparativo das diretrizes estabelecidas para a formação de professores do ensino fundamental nos anos 70 e nos anos 90. Dissertação. (Mestrado em Educação). Juiz de Fora-MG/ UFJF, 2002.

_____. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do “Projeto Veredas” de Minas Gerais.** Tese. (Doutorado em Educação). Niterói-RJ/UFF, 2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, Osmar. **Neoliberalismo, educação e emprego.** Juiz de Fora: FEME, 2000.

ORKUT. **Colégio Normal Carmela Dutra.** Disponível em: <http://www.orkut.com/Community?cmm=22477179&hl=pt-BR> . Acesso em 10 de maio de 2011.

ORTIZ, Guillermo. **América Latina Y El Consenso De Washington:** La fatiga de la reforma. Finanzas & Desarrollo. septiembre de 2003. In: <http://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2003/09/pdf/ortiz.pdf>. Acesso em 12 de junho de 2009.

OS INCRÍVEIS. **Este é um país que vai pra frente.** Gravado em Disco de Vinil. RCA, 1977.

PAIVA, Fernando de Souza. **O Processo Político de Criação dos Institutos Superiores de Educação na Rede Pública do Estado do Rio de Janeiro:** trajetória histórica e interesses conflitantes. Dissertação de Mestrado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2003.

PAIVA, Fernando de Souza e CARNEIRO, Waldeck. **A formação de professores da educação básica em nível superior nos institutos superiores de educação da rede pública estadual do rio de janeiro: novos olhares sobre o processo de interiorização.** Anais do **XXIV Simpósio da** Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), no período de 12 a 14 de agosto de 2009.

PARO, Vitor, et al. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. **Cadernos de Pesquisa**, nº 65, São Paulo 1988, p. 11-20.

_____. Viabilidade da escola pública em tempo integral. **Educação e Sociedade**, nº 29, São Paulo: Cortez, 1988 a, p. 86-99.

_____. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez. 1988 b.

PATTO Maria. Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PAULA, Cristiana Maria de. **Neoliberalismo e reestruturação da educação superior no Brasil**: O REUNI como estratégia do governo Lula e da burguesia brasileira para subordinar a universidade federal à lógica do atual estágio de acumulação do capital . Dissertação (Mestrado em Educação). Niterói – RJ / UFF, 2009.

PCH PARACAMBI, Informativo n.2. abril de 2008.

PELOTÃO DE BANDEIRAS DO ISERJ. **JORNAL ISERJ**, em 27 de outubro de 2009. Disponível em: <http://iserj.net/2009/10/o-pelotao-de-bandeiras-do-iserj/>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

PERRENOUD, Philippe. **A Pedagogia do Projeto a serviço do desenvolvimento de competências**. In: 3º Seminário Internacional de Educação. São Paulo: 2003.

_____. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional, 1993.

PEREIRA, Ana Paula Marques Sampaio; TONÁCIO, Glória de Melo; PAIVA, Lauriana Gonçalves de; FERNANDES, Olívia Paiva. **O hipertexto como um espaço de construção dialógica**. Anais XIV Congresso de Leitura do Brasil. Campinas: UNICAMP, 22 a 25 de julho de 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRÔNIO, Giuseppe. **Cultura “popular”**. Disponível em: <http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=638>. Acesso em abril de 2009.

PICCININI, Cláudia Lino e NEVES, Rosa Maria Corrêa. A constituição de um laboratório em ciências humanas de “inspiração marxista” e a possibilidade de formulação de uma concepção crítica radical para a formação de educadores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 5, n. 2 – pp. 103-112, 2010.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois: reinterpretar sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. ANDE. Revista da Associação Nacional de Educação de São Paulo (3), 1982. In: SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria de Educação. **Projeto “Capacitação de recursos humanos para o ensino de 1º grau”** (Treinamento: Formação de monitores de alfabetização). Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1983.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. **Documentos desemboscados: conflito entre o gênero do discurso e a concepção de linguagem nos documentos curriculares de ensino de língua portuguesa**. Campinas, Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

PROEDES/FE/UFRJ. Disponível em <http://www.fe.ufrj.br/proedes/files/pesqdesenvolvimento.htm>. Acesso em 22 de maio de 2011.

Ramadon, Luis Fernando. **O Núcleo do PDT-UERJ**. In: **UERJ - Uma História Apaixonante: Os partidos políticos na UERJ**. (s.d.) Disponível em: <http://lframadon.sites.uol.com.br/partidos.htm#pdt>. Acesso em 04 de junho de 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. In: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em 06 de janeiro de 2011.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A Pedagogia das Competências e a Psicologização das Questões Sociais**. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273c.htm> . Acesso em 06 de janeiro de 2011.

RIBEIRO, Darcy. Balanço crítico de uma experiência educacional. In: RIBEIRO, Darcy. **Carta 15: O novo livro dos CIEPs**. Brasília: Senado Federal, 1995.

_____. **CIEPS: as escolas integrais**. Rio de Janeiro, 1994. Disponível em <http://pdt12.locaweb.com.br/paginas.asp?id=215> .Acesso em 05 de dezembro de 2009.

_____. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

_____. A revolução educacional do Rio. **Modulo/Arquitetura e Arte**, n. 91, 1986 a.

REY, Fernando L. González. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. São Paulo: EDUC., 1997.

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. <http://www.alerj.rj.gov.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Marcelo Alencar**. Disponível em <http://www.alerj.rj.gov.br/memoria/cd/bios/marceloa.html>. Acesso em 10 de fevereiro de

2009.

_____. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Emenda Constitucional N° 21**, de 11 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo3.htm>. Acesso em 08 de agosto de 2009.

_____. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. OFÍCIO N° 247/2002 ALERJNOTÍCIAS. **Comissões se unem para regularizar situação de servidores da FAETEC**. Postado para a semana de 24 a 26 de outubro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

_____. ALERJNOTÍCIAS. JORNAL DA ALERJ. **Audiência pública discute situação de cedidos da FAETEC**. Postado em 04 de dezembro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de março de 2009.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Professores cedidos à FAETEC podem ser incorporados à instituição**. Postado entre os dias 08 e 09 de dezembro de 2003. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **ALERJ mediará crise no Instituto de Educação**. Postado em 09 de dezembro de 2004. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **ALERJ aprova efetivação dos professores cedidos à FAETEC**. Postado em 10 de dezembro de 2003. Disponível em www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Mantido veto total à efetivação dos professores cedidos à FAETEC**. Postado em 27 de abril de 2004. Disponível em www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Alunos do ISERJ recorrem a comissão emissão do diploma**. Postado em 30 de novembro de 2006. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Comissão de Educação busca informações sobre denúncias contra o ISERJ**. Postado nos dias 28/04/07; 01/05/07; 02/05/07. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Presidente da FAETEC diz que 3.500 alunos do ISERJ estão sem diplomas**. Postado em 02 de maio de 2007. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Deputado quer legalizar situação de funcionários.** Postado em 03 de dezembro de 2007. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Audiência conjunta discutirá situação de professores cedidos à FAETEC.** Postado em 12 de dezembro 2007. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de Janeiro de 2010.

_____. ALERJNOTÍCIAS. **Agressão no ISERJ será acompanhada pela comissão de educação da casa.** Postado para a semana de 23 de outubro de 2008. http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

_____. Ato do Presidente Fundação de Apoio à Escola Técnica de 27 de maio de 2008, publicado em D.O. do Estado do Rio de Janeiro, de 30 de maio de 2008.

_____. Constituição Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/constest.nsf/1171c5bc55cc861b032568f50070cfb6/5abe0c5ce0fe80ce0325667a0063733b?OpenDocument>. Acesso em 8 de maio de 2011.

_____. Comissão de Defesa dos Direitos Humanos. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 12 de março de 2002. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão Ciência e Tecnologia da ALERJ. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 04 de dezembro de 2003. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissões de Educação e Cultura e de Assuntos Municipais. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 09 de dezembro de 2004. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 29 de março de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Assuntos Municipais e de Desenvolvimento Regional. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 20 de abril de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 04 de maio de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 30 de agosto de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Assuntos Municipais da ALERJ. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 01 de setembro de 2005. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Assuntos Municipais. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 30 de novembro de 2006. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Educação. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 25 de abril de 2007. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Educação. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 03 de dezembro de 2007. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissões de Trabalho, Legislação Social e Seguridade Social e de Educação da ALERJ. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 13 de dezembro de 2007. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Educação. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 09 de abril de 2008. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Segurança Pública. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Atas das comissões permanentes da ALERJ.** Reunião realizada em 16 de outubro de 2008. <http://www.alerj.rj.gov.br/comissoes2.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. D.O do Estado do Rio de Janeiro, de 23 de agosto de 2007.

_____. COMISSÃO DE ELABORAÇÃO CURRICULAR. **Proposta Curricular para o Curso de Pedagogia do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.** Governo do Estado do Rio de Janeiro/SECT/FAETEC. Abril de 2007. mimeo.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. <http://www.cee.rj.gov.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. **Despacho de Câmara nº 001/2002. Análise dos Processos nº E-03/100.238/2002; E-03/100.353/2002; E-03/100.237/2002; E-03/100.236/2002 e E-03/100.235/2002 da FAETEC.** Rio de Janeiro, outubro de 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. **Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores.** Rio de Janeiro, 2001.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. **Projeto do Curso Normal Superior em Desenvolvimento no ISERJ, com ajustes e alterações demandadas da própria dinâmica de sua implementação.** . Rio de Janeiro, 2001.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. **Despacho nº 002/2002 da Câmara do Análise do processo Administrativo Nº E-03/100.353/2002,** novembro de 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional. Processo N E-03/100635/02. **Encaminhamento da Comissão Gestora do ISERJ o Regimento de 2002,** de 01 de julho de 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Comissão Verificadora. **Relatório conjunto de verificação para credenciamento e autorização dos Institutos Superiores de Educação/Curso Normal Superior de Santo Antônio de Pádua, Itaperuna, Campos dos Goitacases, Bom Jesus do Itabapoana e Três Rios.** Rio de Janeiro, setembro de 2002.

_____. Conselho Estadual de Educação. Comissão Verificadora. **Relatório conjunto de verificação para credenciamento e autorização dos Institutos Superiores de Educação/Curso Normal Superior de Santo Antônio de Pádua, Itaperuna, Campos dos Goitacazes, Bom Jesus do Itabapoana e Três Rios.** Rio de Janeiro, setembro de 2003.

_____. Proposta de Emenda Constitucional nº 21, de 10/11/2003. <http://www.alerj.rj.gov.br/>. Acesso em agosto de 2007.

_____. Decreto nº 14325, de 17 de janeiro de 1990.

_____. Decreto nº 20673, de 30 de setembro de 1994.

_____. Decreto nº 21752, de 08 de novembro de 1995.

_____. Decreto nº 22011, de 09 de fevereiro de 1996.

_____. Decreto nº 22318, de 08 de junho de 1996.

- _____ . Decreto nº 23643, de 23 de outubro de 1997.
- _____ . Decreto nº 23644-a, de 23 de junho de 1997.
- _____ . Decreto nº 23482, de 10 de setembro de 1997.
- _____ . Decreto nº 24.205, de 07 de abril de 1998.
- _____ . Decreto nº 24338, de 03 de junho de 1998.
- _____ . Decreto nº 24339, de 04 de junho de 1998.
- _____ . Decreto nº 24415, de 26 de junho de 1998.
- _____ . Decreto nº 24663, de 17 de setembro de 1998.
- _____ . Decreto nº 24665, de 18 de setembro de 1998.
- _____ . Decreto nº 24732, de 19 de outubro de 1998.
- _____ . Decreto nº 25233, de 30 de março de 1999.
- _____ . Decreto nº 28059, de 14 de março de 2000.
- _____ . Decreto nº 28420, de 23 de maio de 2001.
- _____ . Decreto nº 28646, de 25 de junho de 2001.
- _____ . Decreto nº 28739, de 03 de julho 2001.
- _____ . Decreto nº 28947 de 14 de agosto de 2001.
- _____ . Decreto nº 30302, de 26 de dezembro de 2001.
- _____ . Decreto nº 30303, de 26 de dezembro de 2001.
- _____ . Decreto nº 37100, de 18 de março de 2005.
- _____ . Decreto nº 38733, de 11 de janeiro de 2006.
- _____ . Decreto nº 38533, de 18 de novembro de 2006.
- _____ . Decreto nº 41186, de 19 de fevereiro de 2008.
- _____ . Decreto nº 41277, de 28 de abril de 2008.
- _____ . Decreto nº 42.327, de 03 de março de 2010.
- _____ . Deliberação CEE/RJ, nº 222, de 02 de dezembro de 1997.
- _____ . Deliberação CEE/RJ nº 228, de 09 de junho de 1998.
- _____ . Deliberação CEE/RJ nº 229, de 16 de junho de 1998.
- _____ . Deliberação CEE/RJ nº 265, de 03 de abril de 2001.
- _____ . Deliberação CEE/RJ nº 296, de 28 de março de 2006.
- _____ . Deliberação CEE/RJ nº 298, de 18 de julho de 2006.
- _____ . Deliberação CEE/RJ nº 309, de 23 de outubro de 2007.
- _____ . Faculdade de Enfermagem/UERJ. Disponível em http://www.facenf.uerj.br/quem_az.php. Acesso em 22 de maio de 2011.

_____. ISERJ/FAETEC. **A comemoração dos 130 anos do ISERJ.** Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 8 de abril de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC. **A comemoração dos 130 anos do ISERJ. Conselho de Beneméritos.** Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 8 de abril de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. **A comemoração dos 130 anos do ISERJ. O grupo de teatro do ISERJ (GTIE) apresentou a peça *Anos Dourados*.** Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 8 de abril de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Caderno de Ocorrências no Curso Normal Superior 2005/2006.** 2005 (mimeo)

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI). **História e memória da formação docente no ISERJ.** Disponível em: <http://cemiiserj.blogspot.com/2007/08/historia-e-memria-da-formao-docente-no.html>. Postado em 16 de agosto de 2007. Acesso em 04 de junho de 2011.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Centro de Memória Institucional do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (CEMI). **Memória oral: depoimentos que contam a história.** Disponível em: <http://cemiiserj.blogspot.com/2006/05/memria-oral-depoimentos-relevantes.html>. Postado em 04 de maio de 2006. Acesso em 10 de fevereiro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Ata do Conselho Acadêmico do Ensino Superior do ISERJ**, de 11 de abril de 2007. (mimeo)

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Deliberação CNS/ISERJ N° 13**, de 04 de dezembro de 2002.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Deliberação CNS/ISERJ N° 14**, de 18 de dezembro de 2002.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Deliberação CNS/ISERJ N° 15**, de 18 de novembro de 2002.

_____. ISERJ/FAETEC. **Deputado Federal Antonio Carlos Biscaia – Benemérito do ISERJ.** <http://iserj.net/?p=1529>. Postado em 17 de maio de 2010. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Diretoria de Educação Superior. **Estudo sobre a organização e implantação do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro-Projeto do Curso Normal Superior do ISERJ.** Rio de Janeiro, 1999.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Exposição sobre a Memória do ISERJ é inaugurada.** Disponível em <http://iserj.net/?p=556>. Postado em 19 de novembro de 2009. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Filme “CONTRATEMPO” de Malu Mader foi exibido no ISERJ.** Folha Dirigida (14 a 20 de abril de 2009). Disponível em <http://iserj.net/?p=15>. Postado em 29 de maio de 2009. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Histórico de diretores no ISERJ.** Disponível em: <http://iserj.net/sobre/historico-de-diretores-do-iserj/> Acesso em 10 de fevereiro de 2011.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Instituto de Organização Racional do Trabalho do Rio de Janeiro. Projeto de Regimento Interno – Instituto Superior de Educação/Curso Normal Superior.** Rio de Janeiro, junho de 2000.

_____. ISERJ/FAETEC. JORNAL ISERJ, em 27 de outubro de 2009. **Pelotão de Bandeiras do ISERJ.** Disponível em: <http://iserj.net/2009/10/o-pelotao-de-bandeiras-do-iserj/>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Logotipo do ISERJ.** Disponível em: <http://iserj.net/>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Da Comissão Eleitoral para as eleições para Direção Geral do ISERJ/ Para Presidência da FAETEC. **OFÍCIO Nº 11/2007**, de 03 de maio de 2007.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. CAP/ISERJ – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Normas para o ano de 2010.** Disponível em <http://iserj.net/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Normas-de-Funcionamento-dos-Anos-Iniciais-2010.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas da 1ª Etapa da Educação Infantil.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=2052. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas da 2ª Etapa da Educação Infantil.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=2055. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

_____. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas e Avisos Gerais dos Anos Finais do Ensino Fundamental – 2010.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=1954. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

- _____. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas do Ensino Médio.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=56. Acesso em 06 de dezembro de 2010.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Regimento Interno.** Rio de Janeiro, 2002.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Regimento Interno.** Rio de Janeiro, 2004.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Regimento Interno.** Rio de Janeiro, 2006. Registro no Cartório do 3º Ofício, em 08 de agosto de 2006.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Regimento Interno.** Rio de Janeiro, 2007.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Projeto de Preservação Patrimonial do ISERJ.** 2008. In: <http://iserj.net/>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Comissão Especial de Avaliação Externa. **Relatório Final de Avaliação do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, maio de 2001.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. Comissão Especial de Avaliação Externa. **Relatório Final do Programa de Formação Pedagógica.** Rio de Janeiro, janeiro de 2003.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Relatório das atividades desenvolvidas pelo Conselho Acadêmico do ISERJ.** 25 de junho de 2007. mimeo.
- _____. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Um olhar sobre o Instituto de Educação: entre Acervos, Memória e História.** Disponível em <http://iserj.net/?p=427>. Postado em 3 de novembro de 2009. Acesso em 10 de janeiro de 2010.
- _____. Lei Nº 51, de 03 de abril de 1975.
- _____. Lei Nº 1.176 de 21 de julho de 1987.
- _____. Lei Nº 1698, de 23 de agosto de 1990.
- _____. Lei Nº 2518, de 16 de janeiro de 1996.
- _____. Lei Nº 2735, de 10 de junho de 1997.
- _____. Lei Nº 3067, de 25 de setembro de 1998.
- _____. Lei Nº 3101, de 12 de novembro de 1998.
- _____. Lei Nº 3155, de 29 de dezembro de 1998.
- _____. Lei Nº 3781, de 18 de março de 2002.
- _____. Lei Nº 3808, de 05 de abril de 2002.
- _____. Lei Nº 3894, de 19 de julho de 2002.
- _____. Lei Nº 4301, de 26 de março de 2004.
- _____. Lei Nº 5380, de 16 de janeiro de 2009.
- _____. Lei Nº 5766, de 29 de junho de 2010.

- _____. Lei Complementar N° 87, de 16 de dezembro de 1997.
- _____. Lei Complementar N° 89, de 17 de julho de 1998.
- _____. Ministério Público do Rio de Janeiro. Promotoria de Justiça de Proteção a Educação da Capital (CRAAD). Processo N° 2011.00293351/2011. em Inquérito Civil (IC) N° 169/2009. PP N° 8478, de 28 de novembro de 2007.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 1296, de 06 de novembro de 1972.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 1405, de 16 de abril de 1973.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 430, de 25 de novembro de 1997.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 178, de 21 de julho de 1998.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 258, de 15 de outubro de 1998.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 1008, de 10 de outubro de 1998.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 544, de 16 de abril de 2002.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 212, de 1 de julho de 2003.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 401, de 7 de outubro de 2003.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 90, de 29 de março de 2005.
- _____. Parecer CEE/RJ n° 200, de 20 de setembro de 2004.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 111, de 19 de julho de 2004.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 228, de 08 de novembro de 2005.
- _____. Parecer CEE/RJ N° 021, de 19 de fevereiro de 2008. D.O. do Estado do Rio de Janeiro, de 29 de abril de 2008.
- _____. Portaria CEE-RJ N° 126, de 22 de janeiro de 2003.
- _____. Portaria N° 778/2008, publicada em D.O. RJ, de 09 de maio de 2008.
- _____. SEEDUC-RJ. **Minuta do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro**, 2007.
- _____. SEEDUC-RJ. Subsecretaria Adjunta de Ensino. **Anteprojeto de Implantação do Instituto Superior de Educação no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 1997.
- _____. SEEDUC-RJ. **Programa Especial do Rio de Janeiro/PEE**, 1983.
- _____. SEEDUC-RJ. **Colégio Estadual Carmela Dutra**. In: <http://colegiocarmeladutra.blogspot.com/>. Acesso de 20 de junho de 2011.
- _____. SEEDUC-RJ. Documento norteador das discussões sobre a construção do plano estadual de educação do Rio de Janeiro nos fóruns regionais e no II COED: **Tese Guia**, 2007. Disponível em: http://www.educacao.rj.gov.br/arq_pdf/pee/Tese_guia.pdf. Acesso em 14 de março de 2009.

_____. SEEDUC-RJ. RESOLUÇÃO Nº 3682 de 23 de outubro de 2007, que dispôs sobre o **2º Congresso Estadual de Educação (II COED)**. Niterói, realizado no Estádio Caio Martins, no período de 21 a 23 de novembro de 2007.

_____. SECT-RJ/FAETEC. **Convênio entre a FAETEC e a FABES para qualificação de professores e instrutores.** Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=277:faetec-firma-convenio-com-a-fabes-para-qualificacao-de-professores-e-instrutores&catid=12:noticias&Itemid=20. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

_____. SECT-RJ/FAETEC. **Ementário do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.** Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/desup/images/iserj/ementario_4_anos.pdf . Acesso em 10 de junho de 2011.

_____. SECT-RJ/FAETEC. **Matriz Curricular do Curso de Pedagogia dos Institutos Superiores de Educação.** Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/institutos-de-educa-mainmenu-28/63-matrizes-curriculares/313-matriz-curricular-do-curso-de-pedagogia> . Acesso em 10 de junho de 2011.

_____. SECT-RJ/FAETEC. Processo Nº E 26/200/20004RJ. SECT-OF /GAB Nº 166/2004. **Edital para concurso público para professores do Ensino Superior da FAETEC, 2004.**

_____. SECT-RJ/FAETEC. Processo Nº E-26/32228/2006. **Processo de Sindicância para apuração de denúncias, de 10/04/2006.**

_____. SECT-RJ/FAETEC. Processo E-26/32.737/2007, **Sindicância administrativa para apuração de fatos ocorridos no CNS/ISERJ, de 14/05/2007.**

_____. SECT-RJ/FAETEC. Processo E-26/32224/2008. **Sindicância administrativa para apuração de fatos ocorridos no CNS/ISERJ, de 02/04/2008.**

_____. SECT-RJ/FAETEC. Processo E-26/33479/2008. **Sindicância para apuração de fatos relacionados ao exercício de funções, de 21/05/2008.**

_____. SECT-RJ/FAETEC. Processo E-26/436/2008. **Fatos e irregularidades ocorridas no ISERJ, de 09/09/2008.**

_____. SECT-RJ/FAETEC. **Projeto de Agilização da Regulamentação do ISERJ- Programa de Formação Pedagógica.** Rio de Janeiro, 2003.

_____. SECT-RJ/FAETEC. **Projeto de Agilização de Reconhecimento do ISERJ.** Rio de Janeiro, 2003.

_____. SECT-RJ/FAETEC. **Projeto para Regularização Legal dos Cursos realizados pelos Institutos Superiores de Educação-ISE.** Rio de Janeiro, 2003.

- _____. SECT/FAETEC. CI FAETEC/DESUP N° 094, de 16 de abril de 2007.
- _____. SECT/FAETEC . CI/FAETEC/DESUP N° 378, de 10 de setembro de 2007.
- _____. SECT-RJ/FAETEC. CI FAETEC/DESUP/s.n./s.d.2008.
- _____. SECT-RJ/FAETEC. CI FAETEC/DESUP/s.n. Em 15/08/2008.
- _____. SECT-RJ/FAETEC. OFÍCIO FAETEC/DESUP N° 002, de 22 de janeiro de 2007.
- _____. SECT/FAETEC. OFÍCIO FAETEC/DESUP N° 9, de 30 de janeiro de 2007.
- _____. SECT-RJ/FAETEC. OFÍCIO FAETEC/PR N° 2210, de 11 de dezembro de 2007.
- _____. SECT-RJ/FAETEC. OFÍCIO FAETEC/PR N° 2423, de 27 de dezembro de 2007.
- _____. SECT/FAETEC. Comissão Especial de Avaliação Externa. **Relatório Final de Avaliação do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, maio de 2001.
- _____. SECT/FAETEC. Comissão Especial de Avaliação Externa. **Relatório Final de Avaliação do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro, dezembro de 2003.
- _____. SECT/FAETEC. **Convênio entre a FAETEC e a FABES para qualificação de professores e instrutores.** Disponível em: http://www.faecet.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=277:faetec-firma-convenio-com-a-fabes-para-qualificacao-de-professores-e-instrutores&catid=12:noticias&Itemid=20. Acesso em 10 de janeiro de 2010.
- _____. SECT/FAETEC. **Edital para constituição do Quadro de Pessoal da FAETEC.** Publicado em D.O. RJ, em 15 de novembro de 1997.
- _____. SECT/FAETEC. **Estrutura da FAETEC.** Disponível em http://www.faecet.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=3 . Acesso em 12 de agosto de 2007.
- _____. SECT/FAETEC. **Protocolo de Intenções firmado entre FAETEC e a Faculdade Bethencourt da Silva (FABES) para concessão de descontos nas mensalidades do Curso Superior de Licenciatura nas habilitações de Eletrônica e Construção Civil para os professores e instrutores da FAETEC.** Em 27 de agosto de 2008.
- _____. SECT-RJ/ FAETEC. **TCE inicia apuração na Faetec.** Disponível em: http://www.faecet.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50:tce&catid=12:noticias&Itemid=20. Acesso em 21 de janeiro de 2011.
- _____. SECT/FAETEC. Diretoria Pedagógica. **Documento “Contribuições do Fórum Pedagógico e Seminário/Integração da FAETEC”.** Rio de Janeiro, 2002.

_____. SECT/FAETEC /Instituto de Organização Racional do Trabalho do Rio de Janeiro. **Projeto de Implantação e Implementação da Rede de Institutos Superiores de Educação.** Rio de Janeiro, maio de 2000.

_____. SECT/FAETEC /Instituto de Organização Racional do Trabalho do Rio de Janeiro. **Projeto de Regimento Interno – Instituto Superior de Educação/Curso Normal Superior.** Rio de Janeiro, junho de 2000.

_____. SECT/FAETEC/ Coordenação dos Institutos Superiores de Educação. **Projeto para regularização legal dos cursos realizados pelos Institutos Superiores de Educação.** Rio de Janeiro, março de 2003.

_____. SECT/FAETEC/Coordenação dos Institutos Superiores de Educação. **Regimento Interno – Instituto Superior de Educação/Curso Normal Superior.** Rio de Janeiro, junho de 2004.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. <http://www.faetec.rj.gov.br/desup>. Acesso em fevereiro de 2010.

_____. SECT-RJ/FAETEC/DESUP. **Entrega dos Certificados da Formação Pedagógica no ISERJ.** Disponível em <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/188-entrega-dos-certificados-da-forma-pedaga-no-iserj>. Acesso em 25 de maio de 2011.

_____. SECT-RJ/DESUP/FAETEC. **Entrega dos primeiros certificados do ISERJ.** Disponível em: <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/438-entrega-dos-primeiros-certificados-do-iserj>. Acesso em 30 de maio de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **Estatística de Alunos.** Disponível em <http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php/estatica-de-alunos-ises-e-ists-mainmenu-47>. Atualizado em 22 de outubro de 2010. Acesso em 20 de maio de 2011

_____. SECT-RJ/DESUP/ FAETEC. **VI Fórum Discente no ISERJ.** Disponível em: http://www.faetec.rj.gov.br/desup/index.php?option=com_content&view=article&catid=16%3Atimas-notas&id=422%3Avi-forum-discente-no-iserj&Itemid=31. Acesso em 30 de maio de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. PROCESSO Nº E 26/200/20004RJ. SECT-OF /GAB Nº 166/2004. **Edital para concurso público destinado ao quadro de docentes do Ensino Superior da FAETEC,** 2004.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **ISE de Bom Jesus do Itabapoana.** Blog do ISE de Bom Jesus do Itabapoana. <http://isebj.blogspot.com>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **ISE de Três Rios.** Disponível em <http://www.faetec.rj.gov.br/isetresrios>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **Instituto de Educação Sara Kubitscheck**. Blog do Instituto de Educação Sara Kubitscheck. Disponível em <http://iesarakubitschek.blogspot.com/2007/12/origem-e-localizacao.html> . . Acesso em 22 de janeiro de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **Regimento Interno do ISE de Itaperuna**. Itaperuna, 2008. Disponível em: <http://www.faecetec.rj.gov.br>; Blog do ISE Itaperuna. <http://blogisei.blogspot.com>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **Regimento Interno do ISE Professor Aldo Muylaert**. Campos, 2008. Disponível em: <http://www.faecetec.rj.gov.br>. Acesso em 22 de janeiro de 2011.

_____. SECT/FAETEC/DESUP. **Relatório das Condições Estruturais e Organizacionais do Curso Normal Superior do ISE Professor Aldo Muylaert**. CAMPOS, 2002. (mimeo)

_____. SECT/FAETEC/FAPERJ/LEME/GURI. **Fundamentação marxiana e formação crítica de professores: instalação de Laboratório de Estudos Marxismo e Educação-LEME/ISERJ**. Agosto de 2007. mimeo.

_____. **Relatório da Comissão Verificadora para reconhecimento do Curso Normal Superior**. Portaria CEE/RJ nº 115, de 27 de junho de 2002.

RJ TV, em 04/09/2009. **Tumulto no Instituto de Educação**. Disponível em: <http://rjtv.globo.com/Jornalismo/RJTV/0,,MUI748117-9097,00.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

ROCHA, Marisa Brandão. **Metamorfose dos cursos superiores de tecnologia no Brasil: política de acesso ao ensino superior em um estado burguês**. Tese (Doutorado), Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2009.

RODRIGUES, José. **Os Empresários e a Educação Superior**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

RODRIGUES, Lidiane Soares. Florestan Fernandes e desobediência civil na esfera acadêmica. Anais do **VII Seminário de História da Educação**. UNESP/Rio Claro, 10 de junho de 2011. In: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/L/Lidiane%20Soares%20Rodrigues.pdf . Acesso em 13 de junho de 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1978.

ROSA, Leonor Cardoso. **A educação infantil no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro: histórias e trajetórias da Creche Ruth Niskier**. Anais do III Simpósio Nacional e VI Fórum Nacional de Educação: Políticas Públicas, Gestão em Educação e Atuação do

- educador. Torres-RS, ULBRA, 2009. http://forum.ulbratorres.com.br/2009/mesa_texto/MESA%2020%20D.pdf. Acesso em maio de 2010.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Reformas educativas y reforma del currículo: anotaciones a partir de la experiencia española. WARDE, Mirian Jorge (org.). **Novas Políticas Educacionais: críticas e perspectivas**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da PUC-SP, 1998.
- SADER, Emir. **Estado e política em Marx**. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. Introdução. In: SADER, Emir. (org.). **Gramsci-poder, política e partido**. 1a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.
- SANDER, Benno. Educação na América Latina: Identidade e globalização. **Educação**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 157-165, maio/ago. 2008
- SANTOS, Heloísa Helena Meirelles. **A história do Instituto de Educação**. Rio de Janeiro, 2004. In: <http://www.cemiiserj.xpg.com.br/>. Acesso em 10 de julho de 2007.
- SANTOS. Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar: O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais**. Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006.
- SANTOS, Sandra Regina Pinto dos, et al. **Projeto pedagógico do Curso Normal Superior do ISERJ**. Diálogos em formação do Curso Normal Superior, 2000. Agosto, 2001, p.68-77.
- SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**. 2001, n.6, pp. 170-198.
- SAWAYA, Sandra Maria. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares: uma contribuição crítica**. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia da USP, São Paulo, 1999.
- SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. Campinas: Autores Associados, 1973.
- _____. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v.30, n.2, p.11-26, 2005.
- _____. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1), p. 131-152, 2003.
- SAVIANI, Demerval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In: ORSO, Paulino José et al (org.). **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFFEL, Sarita Léa. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Educação, 1999. [mimeo].

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, janeiro-abril 2007.

_____. Formação dos profissionais da educação pós-LDB: vicissitudes e perspectivas. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro & AMARAL, Ana Lúcia (orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

_____. **Pedagogia e sua multidimensionalidade: diferentes olhares**. A contribuição da ANFOPE para a compreensão da formação do Pedagogo no Brasil. Caxambu: ANPED, Sessão especial, 2001.

SCHEIBE, Leda & AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dezembro 1999.

SCHÖN. D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design** para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SHIROMA, Eneida & EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização do magistério e construção de um novo perfil docente. In: **V Colóquio Ciências da Educação**, Separata de Resumos. Lisboa: Universidade Lusófona, 2004.

_____. Um fantasma ronda o professor: a mística da competência. In: MORAES, Maria Célia Marcondes de (org.) **Iluminismo às avessas; produção do conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, Andréia Ferreira. Resenha do Livro Formação e Profissionalização Docente organizado por Walderês Nunes Loureiro. **Movimento** (Niterói), v. 4, Niterói-RJ, 2001.

SILVA, Andréia Ferreira e ALGEBAILLE, Maria Emília Bertino. A privatização da educação superior e as políticas sociais dos anos 90. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, n.1 (maio 2000). Niterói: EdUFF, 2000.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância. **Revista Brasileira de Educação**. Set /Out /Nov /Dez 2003, n. 24. pp. 78-94.

SILVA, Luiz A. Machado. Mercado de trabalho, ontem e hoje: informalidade e empregabilidade como categorias de entendimento. In: **Além da fábrica**. São Paulo: Boitempo, 2003.

SILVA, Waldeck Carneiro. **A criação dos institutos superiores de educação no Brasil:** alternativa superior para a formação de professores. Texto apresentado ao GT de Formação de Professores na 22 Reunião Anual da ANPED, de 26 a 30 de setembro de 1999. Caxambu-MG.

_____. Os institutos superiores de educação e as políticas públicas para a formação dos profissionais da educação no Brasil. In: CHAVES, Iduína Mont'Alverne e Waldeck Carneiro Silva (org.). **Formação de professor:** narrando, refletindo, intervindo. Niterói: Quartet-Intertexto, 1999a.

sítio virtual YOUTUBE. **Formatura da Ita no ISERJ - 07/07/2007.** In: <http://www.youtube.com/watch?v=4gigFDm1vIM> . Acesso em 5 de agosto de 2009.

SINDICATO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO DA FAETEC. **Estatuto do sindicato dos profissionais de educação da FAETEC-SINDPEFAETEC.** Disponível em: http://www.sindpefaetec.org.br/estatuto_reformulado.pdf . Acesso em 10 de maio de 2011.

_____. **Proposta do SINDPEFAETEC de Alteração do Plano de Carreira dos Sevidores da FAETEC.** Disponível em <http://www.sindpefaetec.org.br/carreiras.htm> . Acesso em 16 de maio de 2011.

SÍTIO VIRTUAL DO CURSO DE PEDAGOGIA DO ISERJ. Disponível em: <http://pedagogiaiserj.no.comunidades.net/index.php> . Acesso em 10 de junho de 2011.

SOARES, S.T.; BETTEGA, M. O. de P. Políticas Públicas de Formação Docente e a Ação Pedagógica no Ensino Superior. In: **VII Seminário de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente:** Nuevas Regulaciones em América Latina, Anais. Buenos Aires: Redestrado, 2008.

SOBREIRA, Henrique Garcia. **A formação de professores no Brasil:** de 1996 a 2006. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. **Fale com ela (s).** Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t087.pdf> . Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, de 21 a 24 de novembro de 2004.

TALMA, Roberto (produtor). **Anos Dourados-seriado.** Rede Globo Produções, 1986. Acesso em 10 de setembro de 2008.

TANURI, Leonor. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação,** n.14, maio-agosto, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERRIBILI FILHO, Armando e RAPHAEL, Hélia Sônia Fatores de atrasos e faltas do estudante do ensino superior noturno: a perda de aulas, de provas e o impacto no seu aproveitamento e em avaliações. **Avaliação**, Campinas, v.10, n.2, p. 117-135, jun. 2005.

THERBORN, Goran. **La ideología del poder y el poder de la ideología**. 3ª ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1991.

TONÁCIO, Glória de Melo. **Os gêneros discursivos e as propostas curriculares de ensino da Língua Portuguesa nos currículos documental e docente**: um entrelaçamento de vozes. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, 2003.

TORRES, Maria Lícia. **A formação de professores nos ISEs: uma experiência alternativa em questão**. Tese de Doutorado em Educação. Rio de Janeiro/UFRJ, 2007.

TORRES, Rosália Moraes. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação e Filosofia. PUC/SP, 1998.

UNESCO. **Conversão da dívida por educação. Documento estratégico**. Brasília: UNESCO, 2003. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/unescodividaporeeducacao.pdf>.

Acesso em dezembro de 2007.

_____. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

_____. **Plano de ação para satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). UNESCO, 1998a. http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/Declaracao_Jomtien.pdf. Acesso em 29 de setembro de 2007.

UNESCO/DACAR. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO/ JOMTIEN/ BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem-Jomtien, 1990. Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. (Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990). UNESCO, 1998. <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 29 de setembro de 2007.

UNIGRANRIO. **Comissão Própria de Avaliação/CPA** Disponível em: http://www.unigranrio.br/unidades_adm/cpa/downloads/Relatxrio_CPA_setembro_08_VF.pdf. Acesso em 22 de maio de 2011.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

_____. **O exercício disciplinado do olhar**: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937). Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, Departamento de Educação, 1995.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Cultura e formação humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação & Pesquisa**. 1999, vol.25, n.1, pp. 51-66.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de formação em cenários de reforma. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado na educação: cenários pós LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB dez anos depois**: reinterpretarão sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

WEBER, Silke. Como e onde formar professores: espaços em confronto. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, abril 2000.

VALLE, Berta de Borja Reis do et al. **Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro**: a trajetória de uma legislação. Rio de Janeiro: Quartet/Outras Letras, 2010.

VILLAS-BOAS, Maria Adelina. A relação, escola família inserida na problemática das reformas curriculares. In: **Revista ESES**, 5 de jan. 1994, p. 12-15.

VILLALOBOS, J. Eduardo Rodrigues. **Diretrizes e Bases da Educação**: Ensino e Liberdade, São Paulo: Pioneira, 1969.

VILLANOVA, Carla. O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e suas vozes. In: FARIA, Lia Ciomar Macedo de e SOZA, Sílvio Cláudio (orgs). **Ecossistemas e memórias da escola fluminense**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008.

VELLOSO, Jacques. Políticas do MEC e recursos para o ensino no governo Collor. In: **Revista Educação e Sociedade**. Ano XIII, n. 42, p. 256-267, ago.1992.

XAVIER, Antônio Carlos. Leitura Texto e hipertexto. In: MARCUSCHI & XAVIER, Antônio Carlos dos Santos (orgs). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

ZANETTI, Maria Aparecida. Política educacional e LDB: algumas reflexões. Revista Π'αντα ρ'ετι.. Londrina, ADUEL, N.2, Ano 2, 1997, pp. 41-48. In: <http://www.ifil.org/Biblioteca/zanetti.htm> . Acesso em 05 de agosto de 2010.

ZEICHNER, Kenneth. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

ANEXOS

ANEXO 1

**QUADRO 1. REFORMAS EDUCACIONAIS DO GOVERNO FERNANDO
HENRIQUE CARDOSO**

LEIS/DOCUMENTOS/PROPOSTAS	PRINCIPAIS OBJETIVOS
<p style="text-align: center;"><i>Programa de Governo Mãos à Obra</i> (1995-1998)</p>	<p>A modernização da educação, da ciência e da tecnologia. Redução das verbas para estas áreas. (LIMA, 2006)</p>
<p><i>Planejamento Político-Estratégico do MEC</i> (1995-1998)</p>	<p>Parceria público/ privado para o financiamento, a oferta e a gestão de educação. (Idem, 2006)</p>
<p>PEC N° 123, de 08 de junho de 1995, de autoria de Luiz Carlos Jorge Haully (PP-PR)</p>	<p>Propôs uma nova redação ao inciso IV do art. 206 da Constituição Federal. O Projeto tinha como proposição a autorização de cobrança de mensalidade compatível com a renda familiar, no ensino superior público. Alterava a Constituição Federal de 1988. Foi arquivado em 02/02/1999, mas sofreu processo de foi três processos de desarquivamento, sendo o último em 27/4/2007. Encontra-se, no ano de escrita dessa pesquisa (2010), em andamento na Mesa Diretora os Deputados. De 1999 até o momento foram pensados outros PECs, dentre eles o PEC N° 28/2003 (vide Quadro 2).</p>
<p>Criação do <i>Conselho Nacional de Educação</i> e do <i>Exame Nacional de Cursos de Graduação</i> (Lei N° 9131, de 24 de novembro de 1995)</p>	<p>Altera dispositivos da Lei N° 4024, de 20 de dezembro de 1961 (a Lei de Diretrizes e Bases anterior à promulgada em 1996) e dá outras providências. Extingue o Conselho Federal de Educação (CFE), com a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), que passa a ser caracterizado como órgão consultivo do MEC. Instituição de um sistema de avaliação nacional dos cursos de graduação.</p>
<p>A regulamentação do processo de escolha de dirigentes universitários (Lei N° 9192, de 21 de dezembro de 1995)</p>	<p>Altera os dispositivos da Lei N° 5540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. Reduz a participação da comunidade acadêmica, através de uma indicação de lista tríplice organizada pelos respectivos colegiados das IFEs e nomeação do Presidente da República.</p>
<p>Proposta de Emenda Constitucional- PEC N° 233-A, de 1995.</p>	<p>Denominada a <i>PEC da Educação</i>. Como iniciativa do Poder Executivo Federal, a</p>

PEC deu entrada na Câmara dos Deputados, em 17/10/1995. O objetivo foi a tentativa de convencimento à sociedade de que o problema da educação não se dá pela escassez de recursos financeiros a ela atribuída, mas pelo *evidente desequilíbrio na repartição de responsabilidades e recursos*(PEC, 1995, p. 9). Com isso, propôs a criação de mecanismos de redistribuição de recursos fiscais dos Estados e Municípios. Além disso, fez a proposição de restrições de direitos já garantidos, como a limitação da gratuidade do ensino em estabelecimentos oficiais, com destaque para a exclusão dos cursos superiores de pós-graduação *lato sensu*, considerados atividades de extensão universitária, e que, segundo a Proposta, se constituíam em *fonte de receita própria não desprezível* (id., p.11). Assim, o Governo, através da PEC N° 233-A, apontou para um modelo de universidade racional, que exigiu, para sua efetivação, *uma correta formulação da questão da autonomia universitária* (id., ib.). Com isso, Governo Cardoso pretendeu-se engessar o princípio constitucional da autonomia universitária, considerado não auto-aplicável para as universidades mantidas pelo Estado, através de uma legislação infra-constitucional, justificando *que estão elas sujeitas aos regulamentos da administração pública, como entidades que são da administração indireta* (id., ib.).

A proposta do Governo efetivada através da PEC N° 233-A não obteve a aceitação desejável das entidades representativas de segmentos universitários nem do próprio Congresso. Em abril de 1996, foi aprovada a proposta de desmembramento da PEC 233-A/95 retirando da mesma o artigo 3, que propunha alteração no art. 207 da Constituição Federal, constituindo-se na PEC 370/96, acompanhada de várias emendas.

O Governo que antes defendia a desconstitucionalização da autonomia universitária mudou radicalmente e propôs a sua constitucionalização, fundamentada na lógica do mercado, na produtividade e qualidade total, na avaliação quantitativa para concessão de Dotação Orçamentária Global, com controle finalístico. Enfim, o

	<p>Governo estabelece um novo conceito de autonomia universitária e conseqüentemente de extensão universitária. (FARENZENA, 2001, 2001 a; LIMA, 2006)</p>
<p>Criação do <i>Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia</i> (Lei N ° 9257, de 09 de janeiro de 1996)</p>	<p>Dispõe sobre o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia. No seu art 1º determina que <i>o Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia - CCT é órgão de assessoramento superior do Presidente da República para a formulação e implementação da política nacional de desenvolvimento científico e tecnológico.</i> Estabelece a parceria público-privado para a política de Ciência e Tecnologia, universidades públicas e centros de Pesquisa.</p>
<p>Decreto N ° 2026, de 10 de outubro de 1996.</p>	<p>Estabelece procedimentos para o processo de avaliação dos cursos e instituições de ensino superior. No seu Art. 1º, estabelece que avaliação do desempenho individual das instituições de ensino superior, compreende todas as modalidades de ensino, pesquisa e extensão; a avaliação do ensino de graduação, por curso, por meio da análise das condições de oferta pelas diferentes instituições de ensino e pela análise dos resultados do Exame Nacional de Cursos; a avaliação dos programas de mestrado e doutorado, por área do conhecimento. Essas avaliações seriam realizadas por intermédio de indicadores e desempenho global do sistema nacional de ensino superior (Art. 1º e Art. 3º), assim como a avaliação individual das instituições de ensino superior, conduzida por comissão externa à instituição (Art. 1º e Art. ° 4).</p>
<p><i>Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional</i> (LDB- Lei N° 9394, de 20 de dezembro de 1996)</p>	<p>A LDB esteve em consonância com as privatizações realizadas e possibilitou a regulamentação do processo de</p>

	diversificação do ensino superior, intensificado nesse período. Criação dos Institutos Superiores de Educação (ISEs).
Criação do <i>Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério</i> - Lei Nº 9424, de 24 de dezembro de 1996 (anteriormente regulamentado pelo Decreto Nº 2.264, de 27 de junho de 1997)	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Segundo LIMA (2006), o projeto mantém baixos salários dos trabalhadores em educação e não privilegia a todos eles. (Ibid, 2006)
Decreto Nº 2207, de 15 de abril de 1997.	Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino e as disposições contidas nos arts. 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Estabelece a diversificação das IES, compondo o Sistema Federal de Ensino por universidades, faculdades, institutos e escolas superiores.
Resolução CNE/CP Nº 02, de 26 de junho de 1997.	Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio.
Decreto Nº 2306, de 19 de agosto de 1997.	Revoga o Decreto Presidencial Nº 2207/97. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências.
Resolução CEB/CNE Nº 03, 08 de outubro de 1997.	Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
Parecer CNE/CES Nº 776, de 03 de dezembro de 1997.	Orientação para as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação.
Decreto Nº 2494, de 10 de fevereiro de 1998.	Regulamenta o art. 80 da LDB (Lei Nº 9.394/96). Regulamenta a Educação a distância.
Decreto Nº 2561, de 27 de abril de 1998.	Altera a redação dos arts. 11 e 12 do Decreto Nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, que regulamentava o disposto no art. 80

	<p>da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.</p> <p>Nos arts. 11 e 12 do Decreto Nº 2.494/1998, passam a vigorar com a seguinte redação: <i>Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei Nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico.</i></p>
<p>Lei Nº 9678, de 6 de julho de 1998.</p>	<p>Institui a Gratificação de Estímulo à Docência (GED). Os valores das gratificações correspondem à pontuação dada ao exercício efetivo, com pontuação máxima de 140 pontos, de acordo com escala de avaliação das atividades, sendo 10 pontos por hora-aula semanal, até o máximo de 120; máximo de 70 pontos pelo resultado da avaliação qualitativa das atividades referidas neste parágrafo. (Art. 1º). Os aposentados também foram contemplados com percentual calculado a partir da média aritmética dos pontos utilizados para fins de pagamento da gratificação durante os últimos vinte e quatro meses em que a percebeu. (Art. 5º) Segui uma lógica e avaliação produtivista e meritocrática (LIMA 2006). Atinge a autonomia universitária e retira discussão da avaliação educacional e institucional do coletivo para uma questão individual do professor e de seu aperfeiçoamento. (BELLONI, 2000)</p>
<p><i>Programa de governo Avança Brasil: mais quatro as de desenvolvimento (1999-2002)</i></p>	<p>Diversificação das IES e do financiamento para às mesmas.</p>
<p>Parecer CNE (CP) Nº 53, de 28 de janeiro de 1999.</p>	<p>Diretrizes Gerais para os Institutos</p>

	Superiores de Educação. Esse parecer obteve sua versão final no Parecer CNE/CP Nº 115/99 e na Resolução CNE/CP Nº 01/99.
Lei Nº 9790, de 23 de março de 1999.	Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Lei das OSCIPs.
Resolução CEB Nº 2, de 19 de abril de 1999.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
Medida Provisória 1827, de 27 de maio de 1999.	Dispõe sobre o <i>Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior</i> e dá outras providências. Art. 1º Fica instituído, nos termos desta Medida Provisória, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES, de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva, de acordo com regulamentação própria, nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.
Parecer CNE (CP) Nº 115, de 10 de agosto de 1999.	Dispõe sobre as <i>Diretrizes gerais para os Institutos Superiores de Educação, considerados os artigos 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o artigo 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei Nº 4.024/61, com a redação dada pela Lei Nº 9.131/95.</i> Conforme indica o documento, os ISEs poderiam promover: a) <i>Curso Normal Superior para a formação de professores de educação infantil; para formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental voltado para a formação geral para o magistério; cursos de Licenciatura, destinados à formação de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; Programa de Formação Pedagógica; Programas de Formação Continuada; Cursos de pós-graduação, de caráter profissional.</i>
Resolução CNE (CP) Nº 1, de 30 de setembro de 1999.	Reafirma o PARECER CNE (CP) Nº 115/99 e suas disposições.

<p>Parecer CES/CNE Nº 970, de 09 de novembro de 1999.</p>	<p>Tem por assunto o Curso Normal Superior e a Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia. Serviu de fundamento para o Decreto Presidencial Nº 3276/99. Alegava que as habilitações para magistério nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil não poderiam ser mais oferecidas nos cursos de Pedagogia, mas tão somente Cursos Normais Superiores (grifo meu. Termo retirado do Parecer CES/CNE Nº 970/99). Esse parecer ainda prescreveu que, ao curso de Pedagogia que possuísse essas habilitações autorizadas ou reconhecidas, seria concedido o prazo de 04 (quatro) anos, para a substituição dessas habilitações pelo Curso Normal Superior. Além disso, os pedidos referentes a essas habilitações anteriores a Resolução, que fossem avaliadas positivamente pelas Comissões de Especialistas, teriam a autorização por 02 (dois) anos, devendo a instituição solicitante, neste período, criar o Curso Normal Superior, prevendo os mecanismos de transferências dos alunos matriculados na habilitação para Magistério no curso de Pedagogia, para o novo curso.</p>
<p>Decreto Nº 3276, de 6 de dezembro de 1999.</p>	<p>Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. No seu Art. 4º prevê que os cursos de formação de professores referidos <i>poderão ser ministrados:</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>I - por institutos superiores de educação, que deverão constituir-se em unidades acadêmicas específicas;</i></p> <p style="padding-left: 40px;"><i>II - por universidades, centros universitários e outras instituições de ensino superior para tanto legalmente credenciadas.</i></p> <p>Além disso, este decreto determinou, em seu art.3º, § 2º o seguinte: <i>a formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores.</i> Esse decreto retirou das universidades o <i>locus</i> da formação de professores. Com isso, previu a quebra da tríade ensino, pesquisa e extensão.</p>

Decreto Nº 3294, de 15 de dezembro de 1999.	Institui o Programa Sociedade da Informação e dá outras providências, no seu art 1º institui o Programa Sociedade da Informação, <i>com o objetivo de viabilizar a nova geração da Internet e suas aplicações em benefício da sociedade brasileira</i>
Parecer CNE/CP Nº 10, de 09 de maio de 2000.	Proposta de revisão do Decreto Federal 3276/99. Sugere que o Conselho Pleno, que encaminhe ao Ministro da Educação, a seguinte redação ao § 2º do artigo 3º do Decreto Nº 3276, de 6 de dezembro de 1999: <i>A formação em nível superior de professores para a atuação multidisciplinar, destinada ao magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á preferencialmente em cursos normais superiores.</i>
Decreto Nº 3554, de 7 de agosto de 2000.	Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Substitui o termo <i>exclusivamente</i> por preferencialmente .
Lei Nº 10168, de 29 de dezembro de 2000.	Institui contribuição de intervenção de domínio econômico destinada a financiar o Programa de Estímulo a Interação Universidade-Empresa para o Apoio à Inovação e dá outras providências. (CIDE)
PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Lei Nº 10172, de 09 de janeiro de 2001.	É instituído o <i>Dia do Plano Nacional de Educação</i> , a ser comemorado, anualmente, em 12 de dezembro, no seu Art. 6º (incluído pela Lei Nº 12102, de 2009). O PNE prevê a expansão ensino superior e sua <i>otimização por instituições não vocacionadas para a pesquisa</i> ; (...) pela importância da expansão de <i>vagas no período noturno</i> , [assim como o oferecimento de EAD] “(...) que implicará a melhoria do indicador referente ao número de docentes por alunos (...) [e de um] instrumento adequado para a institucionalização de um amplo sistema de avaliação associada à ampliação dos programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior.” (BRASIL, 2001, s.p).
Parecer CNE/CES Nº 133 de 30 de janeiro de 2001.	Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil

	e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental.
Resolução CNE/CES N° 1, de 3 de abril de 2001.	Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação. No seu Art. 3º, afirma: os cursos de pós-graduação <i>stricto sensu</i> a distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução. Em seguida, enumera os critérios e a forma de regulamentação desses cursos.
Parecer CNE/CES N° 583, de 4 de abril de 2001.	Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.
Parecer CNE/CP N° 9, de 8 de maio de 2001.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Decreto N° 3860, de 09 de julho de 2001.	Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. Regulamenta a diversificação das instituições de ensino superior (IES) pela hierarquização e classificação em: <i>I – universidades; II – centros universitários; e III – faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.</i> (Art 7º). Determina a universidade como o <i>locus</i> da pesquisa e extensão (Art 8º). Revoga os decretos 2026/96 e 2306/97. Principalmente, os art. 19, 20 e 25, que tratam do credenciamento das instituições de ensino superior. Apesar de revogado pelo Decreto N°5773/06 (Quadro 2), o MEC tem adotado as normas contidas no Decreto N° 3.860/01 para os ISEs, já que o Decreto N°5773/06, trata apenas das faculdades, dos centros universitários e universidades, sem dar o devido tratamento aos Institutos Superiores.
Parecer CNE/CP N° 21, de 6 de agosto de 2001.	Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP N° 26, de 02 de outubro de 2001.	Consulta, tendo em vista a Resolução CNE/CP 02/97, que dispõe sobre os

	programas especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional em nível médio. Parecer homologado. Despacho do Ministro, publicado em DOU, de 28 de novembro de 2002.
Parecer CNE/CP Nº 27, de 02 de outubro de 2001.	Dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP 9/2001, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 28, de 02 de outubro de 2001.	Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Estágio curricular como componente curricular.
Portaria Nº 2253, de 18 de outubro de 2001.	Autoriza a inclusão de disciplinas não presenciais em cursos superiores reconhecidos Art. 1º As instituições de ensino superior do sistema federal de ensino poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei nº 9.394, de 1.996, e no disposto nesta Portaria.
PL Nº 7282/2002	Dispõe sobre medidas de incentivo à pesquisa científica e tecnológica e à inovação, altera o §1º do art. 2º da Lei Nº 8745, de 9 de dezembro de 1993, e dá outras providências. No seu art. 1º, estabelece medidas de incentivo à pesquisa científica e tecnológica e à inovação, cria mecanismos de gestão aplicáveis às instituições científicas e tecnológicas, como nela definidas, e altera o § 1º do art. 2º da Lei Nº 8745, de 9 de dezembro de 1993. Estimula a “parceria” entre público e privado, pela participação de professores-pesquisadores de universidades públicas em empresas do setor privado e possibilidade da participação do setor privado nas universidades públicas, via convênio.
Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002.	Institui a duração e a carga horária dos

	<p>curso de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação Básica em nível superior.</p>
<p>Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002.</p>	<p>Institui as <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica</i>, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>
<p>Resolução CNE/CP Nº 2, de 18 de fevereiro de 2002.</p>	<p>Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.</p>
<p>Resolução CNE/CES Nº 10, de 11 de março de 2002.</p>	<p>Dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior.</p>
<p>Parecer CNE/CES Nº 146, de 03 de abril de 2002.</p>	<p>Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design.</p>
<p>Lei Nº 10539, de 23 de setembro de 2002.</p>	<p>Dispõe sobre a estruturação de órgãos, cria cargos em comissão no âmbito do Poder Executivo Federal, e dá outras providências.</p>
<p>Resolução CNE/CES Nº 22, de 05 de novembro de 2002.</p>	<p>Altera a redação dos arts. 2º- § único, 9º-parágrafo único, 16-parágrafo único e art.24; e a Resolução CNE/CES Nº 10, de 11 de março de 2002.</p>
<p>Decreto Nº 4501, de 6 de dezembro de 2002.</p>	<p>Regulamenta o art. 5º da Lei nº 10539, de 23 de setembro de 2002, que trata da cessão de servidor público federal para fundação internacional de que o Brasil seja integrante ou participe, e dá outras providências. [grifo meu]</p>

ANEXO 2
QUADRO 2. REFORMAS EDUCACIONAIS DO ENSINO SUPERIOR DO
GOVERNO LULA DA SILVA

LEIS/DOCUMENTOS/PROPOSTAS	PRINCIPAIS OBJETIVOS
Parecer CNE/CES Nº 67, de 11 de março de 2003.	Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação.
PEC Nº 28, apresentada em 09 de abril de 2003 pelo Deputado Mendes Ribeiro Filho (PMDB /RS).	Apensado pela PEC Nº 123/1995 (vide Quadro 1). Dá nova redação aos §§ 1º e 2º do art. 213 da Constituição Federal. Inclui o ensino superior como passível de recebimento de recursos públicos para destinação de bolsas de estudo ao estudante carente; altera a Constituição Federal de 1988. Em 31/1/2007 foi arquivado pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e foi desarquivado em 27/4/2007 e encontra-se em andamento na mesma Mesa Diretora.
Portaria Ministerial Nº 1403, de 09 de junho de 2003.	Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.
Resolução CNE/CEB Nº 01, de 20 de agosto de 2003.	Dispõe sobre os direitos dos profissionais da educação com formação de nível médio, na modalidade Normal, em relação à prerrogativa do exercício da docência, em vista do disposto na lei 9394/96, e dá outras providências.
PEC Nº 217, de 11 de dezembro de 2003, apresentada pela Deputada Selma Schons (PT-PR).	Alterava o <i>caput</i> e acrescentava três parágrafos ao art. 212 da Constituição Federal, para ampliar as fontes de financiamento da educação superior por meio do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior (Fundes) e da contribuição social para a educação superior (CES). No seu Art. 1º prescreveu o seguinte: <i>O art. 212 da Constituição Federal passa a ter a seguinte redação: Art. 212 A União, o Distrito Federal e os Municípios aplicarão, anualmente, vinte e cinco por cento, e os Estados, trinta por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino. § 6º. Pelo menos setenta e cinco por cento dos recursos da União a que se refere o caput constituirão o Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Superior, a ser distribuído entre as instituições federais de ensino, na forma da lei. § 7º. Uma sexta parte, no mínimo, dos recursos dos Estados a que se refere o caput será obrigatoriamente gasta com a manutenção e desenvolvimento do ensino superior público em seu território. § 8º. A</i>

	<p><i>educação superior terá como fonte adicional de financiamento a contribuição social, recolhida na forma da lei, por todos os detentores de diplomas de graduação e pós-graduação obtidos em instituições federais, estaduais e municipais, para a ampliação de suas vagas e valorização salarial de seus profissionais.</i> Foi arquivado em 31 de janeiro de 2007 pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e em 28 de fevereiro de 2008 pela Coordenação de Comissões Permanentes (CCP) pelo Memorando Nº 31/08.</p>
<p>Decreto Nº 4.914, de 11 de dezembro de 2003.</p>	<p>Dispõe sobre os centros universitários de que trata o art. 11 do Decreto Nº 3.860, de 09 de julho de 2001, e dá outras providências. No seu Art. 1º, veda a constituição de novos centros universitários, exceto aqueles em fase de tramitação no Ministério da Educação para credenciamento, cuja comissão avaliadora já tenha sido constituída. Entretanto, admite a criação de centros de ensino superior nas cidades em que o Ministério da Educação indicar, em função de necessidades sociais, devendo atender a critérios e condições estabelecidas em normas próprias e em editais específicos, com cursos e vagas definidos por aquele Ministério. [grifo meu]</p>
<p>PLC Nº 118, de 11 de dezembro de 2003, de autoria do Deputado Eduardo Valverde (PT/RO).</p>	<p>Lei Orgânica da Autonomia Universitária. Arquivada em 15 de janeiro de 2009, pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Tinha como uma das finalidades a autonomia administrativa e a de gestão financeira e patrimonial decorrentes da autonomia didático-científica e a ela deveram subordinar-se.</p> <p>Autonomia didático-científica – capacidade de definir, programar e executar a investigação e demais atividades culturais. Uma outra era a autonomia de Gestão Financeira e Patrimonial, traduzida na capacidade de gerir recursos financeiros e patrimoniais (destinados pelo Estado, decorrentes de doação ou gerados pela própria IES), sendo que os recursos estatais deveriam ser destinados somente para criação e manutenção das universidades públicas.</p>
<p>MP 147, de 15 de dezembro de 2003.</p>	<p>No seu Art. 1º declara: <i>fica instituído o Sistema Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior, com a finalidade de avaliar a capacidade institucional, o processo de ensino e produção do conhecimento, o processo de aprendizagem e a responsabilidade social das instituições de ensino superior avaliadas.</i></p>

Parecer CES-CNE N° 18, de 27 de janeiro de 2004.	Critérios adotados pela CES-CNE para reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos de graduação, os quais preveem o reconhecimento de cursos pelo prazo de cinco anos, quando os mesmos obtiveram conceitos CB ou CMB nas três dimensões avaliadas pelas comissões de verificação.
Portaria MEC N° 410, de 12 de fevereiro de 2004.	Institui grupo executivo da reforma do ensino superior.
Portaria MEC N° 415, de 13 de fevereiro de 2004.	Dispõe sobre as incumbências e define a composição dos membros da Comissão Nacional de Avaliação e Progresso do Ensino Superior – CONAPES.
Portaria Conjunta Capes-MEC e CNPq N° 1, de 11 de março de 2004.	Determina que bolsistas da Capes e do CNPq, matriculados em programa de pós-graduação no País, possam atuar como professores substitutos nas instituições federais de ensino superior.
Lei N° 10.846, de 12 de março de 2004.	Dá nova redação ao art. 2.º da Lei n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do ensino superior – renegociação de saldo devedor (Fies)
Portaria SESu-MEC N° 7, de 19 de março de 2004.	Dispõe sobre o aditamento do plano de desenvolvimento institucional – PDI, no caso de modificações – inclusão ou exclusão de cursos.
Lei N° 10.861, de 14 de abril de 2004.- Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior-SINAES.	Institui o <i>Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior -SINAES</i> e dá outras providências.
Portaria SESu-MEC N.º 11 de 28 de abril de 2004.	Institui Comissão Especial com a finalidade de reformular os processos e políticas de avaliação do ensino superior.
Projeto de Lei N° 3627, de 28 de abril de 2004. Institui o Sistema Especial de Reserva de Vagas.	Institui Sistema Especial de Reserva de Vagas para estudantes egressos de escolas públicas, em especial negros e indígenas, nas instituições públicas federais de educação superior e dá outras providências.
Parecer CES-CNE N° 132, de 6 de maio de 2004.	Consulta sobre procedimentos a serem adotados referentes ao registro de diplomas dos alunos formados e que não participaram do ENC, quando da obrigatoriedade do mesmo.
Portaria MEC N° 1.265, de 13 de maio de 2004.	Dispõe sobre a criação de Cadastro Nacional de Docentes do Sistema Federal de Ensino.
Lei N° 10870, de 19 de maio de 2004.	Institui a Taxa de Avaliação <i>in loco</i> das

	instituições de educação superior e dos cursos de graduação e dá outras providências.
Portaria SESu-MEC N° 19, de 1 de junho de 2004.	Aprova regimento da Comissão Nacional de Acompanhamento e Avaliação do Programa de Educação Tutorial – PET.
Parecer CNE/CP N° 4, de 6 de julho de 2004.	Adiamento do prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP N°1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
Parecer CES-CNE N° 186, de 7 de julho de 2004.	Pedido de revogação do parágrafo 3.º, art. 20 da Resolução CES-CNE N° 10/2002, que dispõe sobre o credenciamento, transferência de manutenção, estatutos e regimentos de IES, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do sistema federal de educação superior.
Portaria MEC N° 2.051, de 9 de julho de 2004.	Regulamenta os procedimentos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). instituído na Lei n° 10.861, de 14 de abril de 2004.
Portaria SESu-MEC N° 28, de 9 de agosto de 2004.	Cria Comissão Especial com a finalidade de elaborar proposta, oferecer subsídios, propor critérios, categorias, eixos temáticos e estratégias para instituição do Prêmio Nacional de Educação Superior no âmbito da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação.
Portaria SESu-MEC N° 29, de 11 de agosto de 2004.	Cria Grupo de Trabalho para propor Políticas Regionais em Educação Superior (GTPres), com a finalidade de formular políticas públicas e ações estratégicas para a constituição de um diagnóstico nacional das demandas regionais formuladas por intermédio das instituições federais de ensino superior (Ifes)
Portaria MEC N° 2.477, de 18 de agosto de 2004. (Revogado pela Portaria N° 1028/2006)	Regulamenta procedimentos de autorização de cursos superiores de graduação em instituições de ensino superior.
Gratificação de Estímulo à Docência (GED)-Medida Provisória N° 208, de 20 de agosto de 2004.	Altera dispositivos da Lei N° 9.678, de 3 de julho de 1998 (Quadro 1), que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e dá outras providências. Altera os valores e critérios de avaliação. Aumenta de 140 pontos para 175

	<p>pontos o limite máximo de pontuação. Permite aos docentes afastados ou licenciados para estudos receberem a GED e resolve o seguinte com relação aos aposentados: Na impossibilidade do cálculo da média referida no caput, a gratificação de que trata esta Lei (ver Quadro 1, Lei N° 9.678/98) será paga aos aposentados e aos beneficiários de pensão no valor correspondente a noventa e um pontos.</p>
<p>Decreto N° 5.193, de 24 de agosto de 2004.</p>	<p>Dá nova redação aos artigos 3.º 4.º 5.º 8.º e 9.º do Decreto n.º 4.876, de 12 de novembro de 2003, que dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos projetos inovadores de cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei n.º 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade.</p>
<p>Portaria INEP-MEC N° 132, de 26 de agosto de 2004.</p>	<p>Dispõe sobre o processo de composição do Banco de Avaliadores Institucionais do Inep. Nos seus Art. 1º, 2º e 3º determina como os docentes podem se inscrever Banco de Avaliadores Institucionais do INEP. Os docentes passam pelas fases de inscrição, seleção, capacitação e classificação, sendo que para a fase de inscrição, o docente deve ter, no mínimo, 10 (dez) anos de experiência como docente em curso de graduação e/ou programa de pós-graduação stricto sensu recomendado pela Capes e experiência em gestão e/ou avaliação na Educação Superior (IES).</p>
<p>Resolução CNE/CP N° 2, de 27 de agosto de 2004.</p>	<p>Adia o prazo previsto no art. 15 da Resolução CNE/CP 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.</p>
<p>Portaria SESu-MEC N° 37, de 2 de setembro de 2004.</p>	<p>Cria Grupo de Trabalho de Educação a Distância para Educação Superior - GTeades com a finalidade de oferecer subsídios para a formulação de ações estratégicas para a Educação a Distância.</p>
<p>Decreto N° 5.205, de 14 de setembro de 2004.</p>	<p>Regulamenta a Lei N° 8.958, de 20 de dezembro de 1994, que dispõe sobre as relações entre as instituições federais de ensino superior e de pesquisa científica e tecnológica e as fundações de apoio.</p>
<p>Portaria MEC N° 3.065, de 30 de setembro de 2004. (Revogado pela Portaria N° 1028/2006)</p>	<p>Dá prioridade aos processos em tramitação no MEC referentes à autorização de cursos superiores cujos projetos pedagógicos sejam considerados inovadores.</p>

Decreto Nº 5.225, de 1 de outubro de 2004.	Altera dispositivos do Decreto Nº 3.860, de 9 de julho de 2001, que dispõe sobre a organização do ensino superior e a avaliação de cursos e instituições.
Instrução Normativa SRF Nº 456, de 5 de outubro de 2004.	Dispõe sobre a isenção do imposto de renda e de contribuições aplicável às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos (PROUNI).
PL-4212/2004, apresentado por Átila Lira (PSDB /PI).	Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. Fixa normas para a educação superior das instituições públicas e privadas de ensino. Projeto chamado de "Reforma Universitária". Encontra-se em andamento na mesa diretora na Câmara de Deputados. Em 17 de julho de 2006, foram apensados os Projetos de Lei de números 7.200/2006 e 4.221/2004. Constituem-se em emendas ao projeto principal. Recentemente, em 17 de agosto de 2010, o PL-7723/2010 (Altera a redação do art. 48 da Lei Nº 9.394/96, estabelece o reconhecimento automático de diplomas e certificados obtidos por estudantes em universidades públicas de países signatários da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP).
Decreto Nº 5.245, de 15 de outubro de 2004.	Regulamenta a Medida Provisória Nº 213, de 10 de setembro de 2004, que institui o Programa Universidade para Todos (Prouni) e regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior.
Portaria MEC Nº 3.268, de 18 de outubro de 2004.	Dispõe sobre os procedimentos para a Adesão de Instituições de Ensino Superior ao Programa Universidade Para Todos (Prouni).
Portaria MEC Nº 3.577, de 29 de outubro de 2004.	Dá nova redação ao artigo 5.º da Portaria n.º 3.268, de 18 de outubro de 2004 (proposta de adesão ao Prouni).
Portaria SESu-MEC Nº 52, de 29 de outubro de 2004.	Institui Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu), para elaborar políticas de educação superior indígena.
Decreto Nº 5.262, de 3 de novembro de 2004.	Delega competência ao ministro de Estado da Educação para designar os membros da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

<p>Portaria Nº 3643, de 9 de novembro de 2004. (Revogada pela Portaria Nº 1.028, de 15 de maio de 2006)</p>	<p>Define ações de competência da Secretaria de Educação Superior e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica para o credenciamento de novas instituições de educação superior e para a autorização de cursos superiores de graduação, tecnológicos, sequenciais e de educação a distância.</p>
<p>Lei de Inovação Tecnológica- Lei Nº 10973, de 2 de dezembro de 2004.</p>	<p>Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências.</p>
<p>Portaria MEC Nº 4.035, de 8 de dezembro de 2004. (Revogada pela Portaria Nº 1.028, de 15 de maio de 2006)</p>	<p>Designa Grupo de Trabalho para a implantação do modelo de gestão de administração integrada dos processos de avaliação e regulação das instituições e dos cursos de educação superior do Sistema Federal de Ensino Superior do MEC.</p>
<p>Portaria Nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004.</p>	<p>Autoriza a introdução na organização pedagógica e curricular dos cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem a modalidade semipresencial (Art. 1º), contanto que não ultrapasse 20 % (vinte por cento) da carga horária total do curso.</p>
<p>Portaria Nº 4.361, de 29 de dezembro de 2004.</p>	<p>Dispõe que os processos de credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de IES, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do SAPIens – MEC. Em seu Art. 1º declara: <i>Os processos de credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior (IES), credenciamento para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, credenciamento e recredenciamento de instituições de educação superior para oferta de cursos superiores a distância, de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, bem como de transferência de manutenção, aumento e remanejamento de vagas de cursos reconhecidos, desativação de cursos, descredenciamento de instituições, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), aditamento de PDI, além de outros processos afins, deverão ser protocolizados por meio do Sistema de Acompanhamento de Processos das Instituições de Ensino Superior - SAPIEnS/MEC.</i></p>
<p>Portaria MEC Nº 4.362, de 29 de dezembro de 2004.</p>	<p>Institui o Banco Único de Avaliadores da Educação Superior.</p>
<p>Portaria MEC Nº 4.363, de 29 de dezembro de 2004.</p>	<p>Dispõe sobre a autorização e reconhecimento de cursos sequenciais de Educação Superior.</p>

Projeto de Parceria Público-Privado/ PPP-Lei Nº 11079, de 30 de dezembro de 2004.	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Lei Nº 11.087, de 4 de janeiro de 2005.	Altera dispositivos da Lei no 9.678, de 3 de julho de 1998, que institui a Gratificação de Estímulo à Docência no Magistério Superior, e da Lei no 10.910, de 15 de julho de 2004, e dá outras providências. Converteu a medida provisória em lei.
Lei Nº 11096, de 13 de janeiro de 2005. Programa Universidade para Todos – PROUNI (junto com a Medida Provisória Nº 213, de 10 de setembro de 2004 e a Instrução Normativa Nº 456, de 5 de outubro de 2004)	Institui o Programa Universidade para Todos-PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; junto com a Instrução Normativa Nº 456, de 5 de outubro de 2004 (dispõe sobre a isenção do imposto de renda e de contribuições aplicável às instituições que aderirem ao Programa Universidade para Todos).
Lei Nº 11.128, de 28 de junho de 2005.	Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei Nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005.
Decreto Nº 5493, de 18 de julho de 2005.	Regulamenta o Programa Universidade para Todos – PROUNI e a concessão de bolsas.
Parecer CNE/CP Nº 4, de 13 de setembro de 2005.	Aprecia a Indicação CNE/CP nº 3/2005, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores fixadas pela Resolução CNE/CP Nº 1/2002.
Lei Nº 11.180, de 23 de setembro de 2005.	Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos – PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial – PET, altera a Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Dispõe sobre o Programa Universidade para Todos – PROUNI e altera o inciso I do art. 2º da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. (Revogada mais da metade pela Lei Nº 11.692, de 2008)
Resolução CNE/CP Nº1, de 17 de novembro de 2005.	Altera a Resolução CNE/CP Nº 1/2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura de graduação plena.
Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005.	Promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/DCNs-

	Pedagogia.
Decreto Nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.	Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Regulamenta a Educação a distância.
Portaria Nº 300, de 30 de janeiro de 2006.	Aprova o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.
Parecer CNE/CP Nº 3, de 21 de fevereiro de 2006.	Propõe o reexame do Parecer CNE/CP Nº 5/2005, que trata das <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia</i> .
Parecer CNE/CP Nº 5, de 4 de abril de 2006.	Aprecia a Indicação CNE/CP Nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
Decreto Nº 5773, de 9 de maio de 2006.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Determina em seu art 1º: § 1º A regulação será realizada por meio de atos administrativos autorizativos do funcionamento de instituições de educação superior e de cursos de graduação e sequenciais. § 2º A supervisão será realizada a fim de zelar pela conformidade da oferta de educação superior no sistema federal de ensino com a legislação aplicável. § 3º A avaliação realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES constituirá referencial básico para os processos de regulação e supervisão da educação superior, a fim de promover a melhoria de sua qualidade. Trata da organização prerrogativas acadêmicas para o credenciamento e credenciamento, apenas das faculdades, dos centros universitários e universidades, sem dar o devido tratamento aos Institutos Superiores. [grifo meu]
Portaria Nº 1.027, de 15 de maio de 2006.	Dispõe sobre banco de avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, a Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação - CTAA, e dá outras providências.
Portaria Nº 1.028, de 15 de maio de 2006.	O MEC considerou a existência de um grande número de Portarias ministeriais editadas após a LDB, <i>cujos efeitos já se exauriram, que caíram em desuso ou que já se encontram implicitamente</i>

	<i>revogadas por legislação superveniente e hierarquicamente superior</i> (s.p.). Revogou uma série de Portarias, dentre elas: Portaria Nº 2.477, de 18 de agosto de 2004; Portaria Nº 3.065, de 30 de setembro de 2004; Portaria Nº 3643, de 09 de novembro de 2004; Portaria Nº 4.035, de 8 de dezembro de 2004.
Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
Decreto Nº 5.786, de 24 de maio de 2006.	Dispõe sobre os centros universitários e dá outras providências.
PL-7200, de 12 de junho de 2006.	Projeto de Lei de Reforma Universitária. Estabelece normas gerais da educação superior, regula a educação superior no sistema federal de ensino, altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996; 8.958, de 20 de dezembro de 1994; 9.504, de 30 de setembro de 1997; 9.532, de 10 de dezembro de 1997; 9.870, de 23 de novembro de 1999; e dá outras providências. Em andamento, Mesa Diretora da Câmara dos Deputados. Principais eixos do projeto: i) Missão da educação superior; ii) Autonomia; iii) Financiamento; iv) Acesso e permanência; v) Estrutura e gestão; vi) Avaliação e vii) Conteúdos e programas.
Despacho de 6 de julho de 2006.	Do Departamento de Supervisão do Ensino Superior, visa a adaptação dos projetos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Normal Superior às novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (Publicado no DOU no 130, Seção 1, 10 de julho de 2006, p.8).
Resolução Nº 11, de 10 de julho de 2006.	Revoga atos normativos no âmbito da Câmara de Educação Superior do CNE referentes a Centros Universitários e Faculdades isoladas. São revogados: Res. CNE/CES Nº 53/1996-Fixa condições para que os estabelecimentos isolados de ensino superior vinculados ao sistema federal de ensino, de acordo com a demanda e as necessidades locais e regionais, possam aumentar ou reduzir em até 25% o número de vagas iniciais de seus cursos; Res CNE/CES Nº 2, de 13 de agosto de 1997 (decorrente do Parecer CNE/CES Nº 51/1997) – Fixa prazo para adaptação dos estatutos e regimentos das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino à Lei Nº 9.394/ 1996; Resolução CNE/CES Nº 3, de 13 de agosto de 1997 (decorrente do Parecer CNE/CES Nº 297/1997) – Dispõe sobre o registro de diplomas nos dois primeiros anos de vigência da

	<p>Lei nº 9.394/1996; Resolução CNE/CES Nº 5, de 13 de agosto de 1997 (decorrente do Parecer CNE/CES Nº 377/1997) – Dispõe sobre a autorização para o prosseguimento das atividades dos cursos na área de saúde, criados e implantados por universidades credenciadas, no período compreendido entre a data da vigência da Lei Nº 9.394/1996, e do Decreto Nº 2.207, de 15/4/1997; Resolução CNE/CES Nº 1, de 7 de abril de 1998 (decorrente do Parecer CNE/CES nº 750/1997) – Prorroga o prazo para adaptação à Lei nº 9.394/1996 dos Estatutos das Universidades e Centros Universitários credenciados em 1996 e 1997; Resolução CNE/CES Nº 3, de 20 de julho de 1998 (decorrente do Parecer CNE/CES Nº 525/1997) – Dispõe sobre a alteração de turnos de funcionamento de cursos das instituições de educação superior não-universitárias; Resolução CNE/CES Nº 4, de 14 de agosto de 1998 (decorrente do Parecer CNE/CES nº 459/1998) – Prorroga prazo para adaptação dos estatutos e regimentos das instituições de ensino superior do sistema federal de ensino à Lei Nº 9.394/1996; Resolução CNE/CES Nº 2, de 19 de maio de 1999 (decorrente do Parecer CNE/CES nº 431/1998) – Dispõe sobre a plenificação de licenciaturas curtas por faculdades e faculdades integradas do sistema federal de ensino; Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002 (decorrente do Parecer CNE/CES nº 1.366/2001) – Dispõe sobre o credenciamento, transferência de mantença, estatutos e regimentos de instituições de ensino superior, autorização de cursos de graduação, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores, normas e critérios para supervisão do ensino superior do Sistema Federal de Educação Superior; Resolução CNE/CES Nº 22, de 5 de novembro de 2002 (decorrente do Parecer CNE/CES Nº 337/2002) – Altera a redação dos arts. 2º, parágrafo único, 9º, parágrafo único, 16, parágrafo único, e 24 e demais dispositivos da Resolução CNE/CES nº 10, de 11 de março de 2002; Resolução CNE/CES Nº 23, de 5 de novembro de 2002 (decorrente dos Pareceres CNE/CES nos 1.366/2001 e 267/2002) – Dispõe sobre o recredenciamento de universidades e centros universitários do sistema federal de educação superior.</p>
<p>Lei Nº 11.331, de 25 de julho de 2006.</p>	<p>Acrescenta parágrafo ao art. 44 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece às diretrizes e bases da educação nacional, com relação a processo seletivo de acesso a cursos superiores de graduação.</p>

Parecer CNE/CES Nº 218, de 10 de agosto de 2006.	Aprecia a Indicação CNE/CES nº 3/2006, que trata de consulta sobre a possibilidade de credenciamento de Faculdades Integradas, Escolas Superiores e Institutos Superiores de Educação, ante o disposto no art. 12, inciso I, do Decreto Nº 5.773, de 9 de maio de 2006.
Decreto Nº 6.095, de 24 de abril de 2007	Instituiu as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia-IFET-, no âmbito da Rede Federal. Materializou-se, dessa forma, uma reengenharia e/ ou reformatação das instituições integrantes da Rede Federal de Educação Tecnológica, bem como da própria rede em si.
Decreto Nº 6096, de 24 de abril de 2007. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI.	Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI.
Resolução CNE/CES Nº 10, de 4 de outubro de 2007.	Dispõe sobre normas e procedimentos para o credenciamento e o recredenciamento de Centros Universitários.
Portaria Normativa Nº 40, de 12 de dezembro de 2007.	<i>Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições de graduação e sequenciais; bem como a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos objeto do Decreto, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação (s.p.).</i> Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação da educação superior no sistema federal de educação.
Decreto Nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007.	Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino.
Lei Nº 11.632, de 27 de dezembro de 2007.	Altera o inciso I do <i>caput</i> do art. 44, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Art. 1º O inciso I do <i>caput</i> do art. 44 da Lei nº 9.394, de 20

	de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: Art. 44. (...) I - <i> cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente.</i>
Parecer CNE/CES Nº 66, de 13 de março de 2008.	Diretrizes para credenciamento de novas Instituições de Educação Superior e de credenciamento institucional para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância.
Nota técnica esclarecendo o ofício nº. 913/2008, de 15/04/2008, sobre auto-avaliação, de 30 de abril de 2008.	Refere-se ao SINAES, recomendando a continuidade do processo de autoavaliação institucional e seus relatórios iniciados em 2004, nas IES pertencentes ao Sistema Federal de Educação Superior.
Lei Nº 11.692, de 10 de junho de 2008.	Dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis nºs 9.608, de 18 de fevereiro de 1998, 10.748, de 22 de outubro de 2003, 10.940, de 27 de agosto de 2004, 11.129, de 30 de junho de 2005, e 11.180, de 23 de setembro de 2005; e dá outras providências.
Portaria Nº 1.081, de 29 de agosto de 2008.	Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.
Portaria Normativa Nº 12, de 5 de setembro de 2008.	Institui o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC). Segundo o seu Art. 1º, o Índice Geral de Cursos da Instituição de Educação Superior (IGC), que consolida informações relativas aos cursos superiores constantes dos cadastros, censo e avaliações oficiais disponíveis no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
Portaria Nº 1.264, de 17 de outubro de 2008.	Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES.
Portaria Normativa Nº 19, de 20 de novembro de 2008.	Dispõe sobre procedimentos de manutenção de bolsas do Programa Universidade para Todos - PROUNI pelas instituições de ensino superior participantes do programa.

Resolução Nº 7, de 28 de novembro de 2008.	Dispõe sobre a utilização de denominações e siglas por Instituições de Educação Superior.
Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.	Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

QUADRO 3- LEIS ANTERIORES À PROMULGAÇÃO DA LEI Nº 9394/96

LEIS/DOCUMENTOS/PROPOSTAS	PRINCIPAIS OBJETIVOS
Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.	Foi a primeira lei a fixar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Foi revogada pela Lei Nº 9.394/96, com exceção dos artigos 6º a 9º, alterados pela Lei Nº 9.131/95, que dizem respeito às competências do Ministro de Educação e do Conselho Nacional de Educação (ver o Quadro1). Essa lei instituiu os órgãos colegiados dos sistemas de ensino brasileiro (nacional, estaduais e locais). No seu Capítulo IV, destinou-se a legislar sobre a <i>Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio</i> .
Lei Nº 5540, de 28 de novembro de 1968.	Fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Constituiu-se em mais uma Reforma do Ensino Superior. Foi revogada pela Lei Nº 9.394/96, com exceção do artigo 16, alterado pela Lei Nº 9.192/95 (ver Quadro 2).
Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971.	Fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Tal lei estabeleceu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no ensino do 2º grau (atual Ensino Médio) e o Curso Normal passou a se constituir em mais uma das habilitações técnicas oferecidas neste nível e passou a ser denominado Curso de formação de Professores de 1ª a 4ª séries do 1º grau. Foi revogada pela atual LDB: Lei Nº 9.394/96.
Lei Nº 7044, de 18 de outubro de 1982.	Alterou os dispositivos da Lei Nº 5.692/71, referentes à profissionalização do ensino de 2º Grau. Foi revogada pelo artigo 92 da Lei Nº 9394/96. Foi conhecida como a lei de reforma do ensino de 2º grau. Retirou a obrigatoriedade de ensino profissionalizante para o 2º grau (atual Ensino Médio). Quanto ao texto da lei, dentre as várias inovações, essa lei deu uma nova redação ao artigo 1º, que cuida dos objetivos do ensino de 1º e 2º graus com a substituição do termo <i>qualificação para o trabalho</i> (caput art. 1º) por <i>preparação para o trabalho</i> ; da absorção de <i>preparação para o trabalho</i> como elemento da <i>formação integral do aluno</i> como caráter obrigatório no ensino de 1º e 2º graus (art.1º) e da conversão da habilitação profissional em opção dos estabelecimentos de ensino (art.4, §2). Desse modo essa lei reconheceu legalmente a existência que cursos de 2º grau eminentemente propedêutico para o Ensino Superior, ou mais

	precisamente, 2º grau preparatório ao vestibular, por um lado, e de cursos técnicos de 2º grau, por outro lado.
Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.	Em seu artigo 22, inciso XXIV, determina que <i>compete privativamente a União legislar sobre: XXIV - diretrizes e bases da educação nacional.</i>

**QUADRO 4- TRAJETÓRIA HISTÓRICO-POLÍTICA DA FAETEC A PARTIR
DA LEGISLAÇÃO ESTADUAL**

LEIS/DOCUMENTOS/PROPOSTAS	PRINCIPAIS OBJETIVOS
Lei Nº 1176, de 21 de julho de 1987.	Autoriza o Poder Executivo a instituir à <i>Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro</i> (FAEP).
Decreto Nº 14325, em 17 de janeiro de 1990.	Criação oficial da <i>Creche Ruth Niskier</i> no <i>Instituto de Educação do Rio de Janeiro</i> (IERJ). Essa creche funcionava desde 02 de junho de 1980 e tornou-se legítima por esse decreto.
Lei Nº 1698, de 23 de agosto de 1990.	Institui o Regime Jurídico Único para os servidores estaduais, e dá outras providências. <i>O regime jurídico único dos servidores da Administração Direta, das Autarquias e Fundações Públicas do Estado do Rio de Janeiro, incluídos aqueles vinculados aos órgãos dos Poderes Legislativo e Judiciário, passa a ser o estatutário, (...), com as modificações posteriormente introduzidas e legislação complementar, observados, ainda, o constante em diplomas específicos de determinadas categorias funcionais e o disposto na presente Lei. (Art. 1º)</i>
Decreto Nº 20673, de 30 de setembro de 1994.	Dispõe sobre o Reordenamento Institucional dos Órgãos Estaduais Responsáveis pela execução das Medidas Específicas de proteção previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069/90) e dá outras providências. <i>Art. 1º - Fica instituído no Estado do Rio de Janeiro o sistema de proteção especial à criança e ao adolescente, composto pela integração operacional das ações e programas dos seguintes órgãos:</i> <i>1 - Coordenadoria do Complexo de Quintino - Secretaria Extraordinária de Programas Especiais; 2-Fundação Estadual de Educação do Menor – FEEM/RJ - Gabinete Civil da Governadoria do Estado; 3 - Fundação Leão XIII - Gabinete Civil da Governadoria do Estado.</i> <i>Art. 2º - Aos órgãos acima mencionados compete a execução das medidas específicas de proteção definidas no Título II do Livro II do Estatuto da Criança e do Adolescente, até que o Município do Rio de Janeiro assumira o exercício de suas responsabilidades na matéria, de conformidade com o art. 88, inciso I, da Lei nº 8069/90.</i> <i>§ 1º - Os programas de proteção destinados à crianças serão desenvolvidos pela FEEM/RJ e pela Fundação Leão XIII.</i> <i>§ 2º Os programas de proteção desenvolvidos pela Coordenadoria do Complexo de Quintino, serão destinados, preferentemente, aos</i>

	<i>adolescentes.</i>
Decreto Nº 21752, de 08 de novembro de 1995.	Institui, sem aumento de despesa, o CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL – CEI.
Lei Nº 2518, de 16 de janeiro de 1996.	Regulamenta o inciso XII do artigo 308 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro que estabelece eleições diretas para as direções das instituições de ensino mantidas pelo poder público com a participação da comunidade escolar.
Decreto Nº 22011, de 09 de fevereiro de 1996.	Transferir os Órgãos que menciona e dá outras providências. O Governador do Estado do Rio de Janeiro, no uso de suas atribuições legais, DECRETA: <i>Art. 1º - Fica transferida, da Secretaria de Estado de Educação para a estrutura da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, à Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro - FAEP. (...) Art. 6º - Fica igualmente transferido do Gabinete Civil da Governadoria do Estado para a Fundação de Apoio à Escola Pública - FAEP, o Centro de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro – CEI.</i>
Decreto Nº 22318, de 08 de junho de 1996.	Institui, sem aumento de despesa, o CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MARECHAL HERMES - CEI/MARECHAL e dá outras providências. <i>Art. 2º - O CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE MARECHAL HERMES - CEI/MARECHAL funcionará com a estrutura da FUNDAÇÃO DE APOIO Á ESCOLA PÚBLICA - FAEP, segundo disposições do Decreto Nº 22.011, de 09 de fevereiro de 1996.</i>
Lei Nº 2735, de 10 de junho de 1997.	Altera a Lei Nº 1176/87. Determina que a Fundação de Apoio à Escola Pública do Estado do Rio de Janeiro - FAEP entidade de direito privado instituída através da Lei Nº 1176, de 21 de julho de 1987 passa a denominar-se Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC.
Decreto Nº 23644-a, de 23 de junho de 1997.	Estabelece o Plano de Carreira e Remuneração dos Empregados da FAETEC, nos termos da Lei Nº 2735, de 10 de junho de 1997.
Decreto Nº 23482, de 10 de setembro de 1997.	O <i>Instituto de Educação do Rio de Janeiro (IERJ)</i> , que era uma das escolas da SEEDUC-RJ, passa a fazer parte da SECT-RJ, integrando a FAETEC.
Decreto Nº 23643, de 23 de outubro de 1997.	Institui, sem aumento de despesas, o CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DE BARRETO - CECI/BARRETO e dá outras providências. Passa

	a integrar a FAETEC.
Lei Complementar nº 87, de 16 de dezembro de 1997 (alterada pela Lei Complementar Nº 89, de 17 de julho de 1998).	Dispõe sobre a região metropolitana do Rio de Janeiro, sua composição, organização e gestão, e sobre a microrregião dos lagos, define as funções públicas e serviços de interesse comum e dá outras providências.
Decreto Nº 24.205, de 07 de abril de 1998.	Institui a ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL ADOLPHO BLOCH e dá outras providências. Passa também a integrar a FAETEC.
Decreto Nº 24.338, de 3 de junho de 1998.	Transforma, sem aumento de despesa, o <i>Instituto de Educação do Rio do Janeiro</i> em <i>Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro</i> e dá outras providências. <i>Art. 1- Fica transformado, sem aumento de despesa, o Instituto de Educação do Rio do Janeiro (...) em Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, Instituição de formação de docentes, na forma do art. 62 da Lei Nº 9394/96.</i> <i>Art. 2- O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, continuará funcionando com a estrutura da FAETEC, segundo as disposições do Decreto 22011/96.</i>
Decreto Nº 24339, de 04 de junho de 1998.	Institui o CEI (Centro de Educação Integral) SANTA CRUZ.
Decreto Nº 24415, de 26 de junho de 1998.	Altera e consolida o Estatuto da FAETEC.
Decreto Nº 24663, de 17 de setembro de 1998.	Institui a ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL SANTA CRUZ, e dá outras providências. Passa a funcionar na estrutura da FAETEC.
Decreto Nº 24665, de 18 de setembro de 1998.	Institui, sem aumento de despesa, o <i>Colégio de Aplicação do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - CAP-ISERJ</i> , e dá outras providências.
Lei Nº 3067, de 25 de setembro de 1998.	Dispõe sobre a autonomia das unidades escolares da rede pública do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências.
Decreto Nº 24732, de 19 de outubro de 1998.	Transforma o CENTRO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL ENGENHEIRO SILVA FREIRE em ESCOLA TÉCNICA ESTADUAL DE TRANSPORTE ENGENHEIRO SILVA FREIRE, e dá outras providências.
Lei Nº 3101, de 12 de novembro de 1998.	Cria na estrutura da FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FAETEC (EX-FAEP) os cargos que menciona. <i>Art. 2º-Os servidores aprovados por concurso público para os Centros de Educação Integrada-CEIs são considerados, desde a posse, integrantes do quadro de pessoal da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro-</i>

	<i>FAETEC (ex- FAEP).</i>
Decreto Nº 25233, de 30 de março de 1999.	Decreto em que A ETE ESCOLA AGROTÉCNICA ANTÔNIO SARLO, passou a integrar a FAETEC. Modificado pelo Decreto 25987, de 19 de janeiro de 2000. Quando passou a ser coordenado pelo CETEP CAMPOS – Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante.
Decreto Nº 28059, de 14 de março de 2000.	Alteração da denominação DE CEI-CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL para CETEP-CENTRO DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA E PROFISSIONALIZANTE.
Decreto Nº 28420, de 23 de maio de 2001.	Cria o INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA, funcionando na estrutura da FAETEC.
Decreto Nº 28646, de 25 de junho de 2001.	<p>Normatiza o Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante - CETEP/CAMPOS e dá outras providências.</p> <p>O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, (...) DECRETA:</p> <p><i>Art. 1º - Fica instituído, sem aumento de despesas, o centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante - CETEP/CAMPOS, que será composto pela E.T.E. João Barcelos Martins, sito à Avenida Alberto Lamêgo, 712, Horto e pela E.T.A. Antônio Sarlo, sito à Avenida Rio Grande do Sul, s/nº - Parque Aldeia - Guarus. Este CETEP funcionará nas dependências da E.T.A. Antônio Sarlo, localizado em Campos de Goytacazes.</i></p> <p><i>Art. 2º - O centro da Educação Tecnológica e Profissionalizante - CETEP/CAMPOS funcionará com a estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, conforme as disposições do Decreto Nº 22.011, de 09 de fevereiro de 1996, do Decreto Nº 23.644-A, de 23 de outubro de 1997 e do Decreto nº 26.059, de 14 de março de 2000.</i></p>
Decreto Nº 28739, de 03 de julho de 2001.	<p>Cria o INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE ITAPERUNA.</p> <p>O GOVERNADOR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, e tendo em vista o que consta no Processo Administrativo Nº E-26/72.368/2001 (...) DECRETA:</p> <p><i>Art. 1º - Fica criado o Instituto Superior de Educação de Itaperuna, que funcionará no prédio de três pavimentos da Escola Municipal Nossa Senhora das Graças, situado na Rua Aloísio Dias</i></p>

	<p><i>Moreira, s/n.º, Bairro Presidente Costa e Silva, Itaperuna, RJ.</i></p> <p><i>Art. 2º - O Instituto Superior de Educação funcionará com a estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, segundo as disposições do Decreto Nº 22.011, de 09/02/96.</i></p> <p><i>Art. 3º - A Fundação de Apoio à Escola Técnica adotará as providências necessárias ao fiel cumprimento deste Decreto.</i></p>
Decreto Nº 28947, de 14 de agosto de 2001.	<p>O decreto diz o seguinte:</p> <p><i>Art. 1º - Fica transferido o Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert, situado na Av. Alair Ferreira, nº 37, Centro do Município de Campos dos Goytacazes, do âmbito da Secretaria de Estado de Educação, para a Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC.</i></p> <p><i>Art. 2º - Fica transferido o Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert, referido no artigo anterior, em Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, sem aumento de despesa e sem interrupção de suas atividades pedagógicas.</i></p> <p><i>Art. 3º - O Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert, criado por este Decreto, funcionará com a estrutura da Fundação de Apoio à Escola Técnica - FAETEC, segundo as disposições do Decreto Nº 22.011/96.</i></p> <p><i>Art. 4º - Os servidores estaduais lotados no antigo Instituto de Educação Professor Aldo Muylaert permanecerão no Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado de Educação, à disposição da FAETEC.</i></p>
Decreto Nº 30302, de 26 de dezembro de 2001.	Cria o ISE DE BOM JESUS DO ITABAPOANA.
Decreto Nº 30303, de 26 de dezembro de 2001.	Cria o ISE DE TRÊS RIOS.
Lei Nº 3781, de 18 de março de 2002.	Dispõe sobre a reestruturação do quadro permanente de pessoal da FAETEC, e dá outras providências.
Lei Nº 3808, de 05 de abril de 2002.	<p>Altera a natureza jurídica da FAETEC, o regime de pessoal de seus servidores e dá outras providências.</p> <p><i>Art. 1º - A (...) FAETEC, responsável, na forma da Lei Nº 2735/97, pela educação profissional, nos níveis básico, médio e superior, e pelos institutos superiores de educação, aí atuando como Centro Universitário, passa a ter natureza jurídica de direito público.</i></p> <p><i>Art. 2º - O regime de pessoal da (...) FAETEC passa a ser o estatutário instituído pela Lei Nº 1698/90.</i></p>

Lei Nº 3894, de 19 de julho de 2002.	Dispõe sobre o estágio curricular dos estudantes da FAETEC. <i>Art. 1º - Os estudantes de ensino médio profissionalizante, regularmente matriculados na Rede de Escolas da FAETEC e que não estejam cumprindo o estágio curricular previsto na programação didático-pedagógica para efeito de registro profissional, deverão praticar o referido estágio nos órgãos e nas entidades da Administração Pública Direta e Indireta.</i> <i>Art. 3º - Igual tratamento poderá ser adotado em relação aos estudantes dos cursos básicos da FAETEC.</i>
Decreto Nº 37100, de 18 de março de 2005.	Cria o Centro Universitário Estadual da Zona Oeste (UEZO), composto pelo Pólo do Centro Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Sarah KubitscheK.
Decreto Nº 38533, de 18 de novembro de 2006.	Deu nova redação aos art. 1 e 2 do Decreto Nº 37100/2005, que criou a UEZO.
Decreto Nº 38733, de 11 de janeiro de 2006.	Criou o ISE DA ZONA OESTE, para atender o Curso Normal Superior.
Decreto Nº 41186, de 19 de fevereiro de 2008.	Dispõe sobre a reordenação da rede pública estadual de ensino. Esse decreto determinou a transferência de todos os cursos de educação profissional de nível técnico ministrados pelas diferentes Secretarias do Estado do Rio de Janeiro para a FAETEC/SECT-RJ. Foi, em seguida, revogado.
Decreto Estadual Nº 41277, de 28 de abril de 2008.	O INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA ZONA OESTE passou a integrar a estrutura da UNIVERSIDADE DA ZONA OESTE, vinculada à FAETEC/SECT-RJ.
Lei Nº 5380, de 16 de janeiro de 2009.	Retirou a UEZO da estrutura da FAETEC, transformando-a em FUNDAÇÃO CENTRO UNIVERSITÁRIO ESTADUAL DA ZONA OESTE - UEZO: <i>Art. 1º O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste - UEZO, instituído em conformidade com o disposto na Lei nº 3.808, de 5 de abril de 2002, e nos Decretos nº 37.100/2005, nº 38.959/2006 e nº 39.171/2006, é constituído por esta Lei como fundação de direito público, vinculada à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.</i>
Decreto Nº 42.327, de 03 de março de 2010.	Altera e consolida o estatuto da FAETEC e dá outras providências.
Lei Nº 5766, de 29 de junho de 2010.	Transfere cargos da estrutura da SEEDUC-RJ para a FAETEC e dá outras providências. <i>Art. 1º Ficam transferidos para o quadro de pessoal da (...) FAETEC os servidores da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC que, em 31 de dezembro de 2002, se encontravam</i>

à disposição da mencionada Fundação, assim como os respectivos cargos.

Art. 2º Aos servidores abrangidos por esta Lei será facultada, no prazo de 45 (quarenta e cinco) dias a partir de sua publicação, a opção de permanecer no quadro da (...) SEEDUC, ficando automaticamente transferidos para o quadro de pessoal da (...) FAETEC os servidores que, no prazo estipulado, não manifestarem expressamente a opção.

Art. 3º A (...) FAETEC deverá efetuar o enquadramento dos servidores transferidos no prazo de 45 (quarenta e cinco) dias após o prazo para opção estabelecido pelo art. 2º desta Lei.

ANEXO 5

**QUADRO 5 - PARECERES E DELIBERAÇÕES DO CEE-RJ LIGADOS AO
PROCESSO DE CRIAÇÃO DO CNS/ISERJ/SECT-RJ**

Parecer CEE/RJ Nº 1296, de 06 de novembro de 1972.	A partir do Parecer CFE Nº 252/69, reconheceu o CFPEN como curso de Pedagogia para habilitação de professores especialistas em educação, mantido pelo IE.
Parecer CEE/RJ Nº 1405, de 16 de abril de 1973.	Implanta os Estudos Adicionais ao Curso Normal Médio no IERJ.
Deliberação CEE/RJ Nº 222, de 02 de dezembro de 1997.	Fixa normas de funcionamento das instituições de educação superior vinculadas ao sistema estadual de ensino, em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
Parecer CEE/RJ Nº 430, de 25 de novembro de 1997, publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 05 de dezembro de 1997.	Aprova o projeto da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro -Subsecretaria Adjunta de Ensino para criação do ISERJ – Instituto Superior de Educação no Estado do Rio de Janeiro.
Deliberação CEE/RJ Nº 228, 09 de junho de 1998.	Dispõe sobre o credenciamento de Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou Escolas Superiores do Sistema Estadual de Ensino.
Deliberação do CEE/RJ Nº 229, de 16 de junho de 1998.	Dispõe sobre autorização de novos cursos em Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos Superiores ou Escolas Superiores em funcionamento, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino.
Parecer CEE/RJ Nº 178, de 14 de julho de 1998.	Aprova o roteiro de verificação para autorização e reconhecimento de curso de estabelecimento de Ensino Superior vinculado ao Sistema Estadual de Ensino.
Parecer CEE/RJ Nº 258, de 13 de outubro de 1998. Publicado no Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro em 15 de outubro de 1998.	Credencia o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro e autoriza o funcionamento do seu Curso Normal Superior e faz recomendações.
Parecer CEE/RJ Nº 1008, de 10 de outubro de 2000.	Aprova a relação de professores que passam a integrar o quadro docente do ISERJ, além dos que constam no Parecer CEE/RJ Nº 258/98.
Deliberação CEE/RJ Nº 265, de 03 de abril de 2001.	Dispõe sobre a formação de professores em Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal para a Educação Infantil e para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.
Parecer CEE/RJ Nº 544, de 16 de abril de 2002.	Responde a consulta da Direção-Geral do ISERJ, quanto ao funcionamento de órgãos colegiados na instituição, em consonância com a legislação nacional (art. 65, da LDB/96, Deliberação CNE 222/97), e dá outras providências.
Portaria CEE-RJ Nº 126, de 22 de janeiro de 2003.	Designou a Comissão Verificadora responsável em verificar as condições de funcionamento do ISERJ, da FAETEC, para efeito de autorização do

	Programa Especial de Formação Pedagógica.
Parecer CEE/RJ N° 212, de 1 de julho de 2003.	Credencia os Institutos Superiores de Educação de Bom Jesus do Itabapoana, de Três Rios, de Itaperuna, de Santo Antônio de Pádua, Prof° Aldo Muylaert, de Campos dos Goitacazes, autoriza os Cursos Normais Superiores dos respectivos Institutos, por 01 (um) ano, suspende toda e qualquer forma de ingresso, até o seu reconhecimento dos mesmos, e determina outra providência.
Parecer CEE/RJ N° 401, de 7 de outubro de 2003.	Suspende o processo seletivo do Curso de Formação Pedagógica, ministrado pelo ISERJ, cancela a matrícula dos alunos portadores de diplomas de Tecnólogos e de Licenciatura Curta e Plena do Curso de Formação Pedagógica, suspende a emissão de certificados até o reconhecimento do curso, concede prazo de até seis meses para saneamento das irregularidades e adverte o ISERJ e a FAETEC.
Parecer CEE/RJ N° 111, de 19 de julho de 2004.	Invalidou os estudos realizados no turno noturno do CNS/ISERJ, considerando que o curso não tinha reconhecimento, apenas autorização para o seu funcionamento.
Parecer CEE/RJ N° 200, de 20 de setembro de 2004.	Reconhece o CNS/ISERJ pelo prazo de 2 anos.
Parecer CEE/RJ N° 90, de 29 de março de 2005.	Convalida os estudos realizados no turno noturno do CNS/ISERJ, mantido pela FAETEC.
Parecer CEE/RJ N° 228, de 08 de novembro de 2005.	Responde a consulta e apura denúncias contra o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro/FAETEC, concedendo um prazo de 60 dias para regularização das irregularidades apontadas.
Deliberação CEE/RJ N° 296, de 28 de março de 2006.	Dispõe sobre normas a serem observadas, visando ao cumprimento do convênio de Cooperação Técnica, celebrado pelo MEC, através da Comissão Nacional de Avaliação de Educação Superior (CONAES) e a SEEDUC-RJ, por intermédio do CEE-RJ, com vista à implantação da avaliação do Ensino Superior das IES pertencentes ao Sistema Estadual, de acordo com o Sistema de Avaliação de Educação Superior (SINAES).
Deliberação CEE/RJ N° 298, de 18 de julho de 2006.	Estabelece normas para o cumprimento da Resolução CNE/CP N° 01/06, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação de Pedagogia, Licenciatura. Determinou o prazo para adequação dos CNS em Pedagogia do Estado do Rio de Janeiro até junho de 2007.
Deliberação CEE/RJ N° 309, de 23 de outubro de 2007.	Substituiu a Deliberação CEE/RJ N° 298/ 2006. Extingui os Cursos Normais Superiores no Estado do Rio de Janeiro e determina a imediata transformação dos mesmos em Pedagogia.
Parecer CEE N° 21, de 19 de fevereiro de 2008. Processo n° E-03/100.355/2006 -	<i>Reconhece, com a finalidade de diplomação dos alunos nele matriculados até a presente data, o</i>

FAETEC – ISERJ. Através do D.O. do Estado do Rio de Janeiro, de 29/04/ 2008, homologado pela Sr^a. Secretária de Estado de Educação em ato de 24/04/2008.

Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (ISERJ) e dá outras providências. Esse texto do parecer homologou a extinção do CNS/ISERJ/SECT-RJ.

ANEXO 6
QUADRO 6- FORMAÇÃO DOS CONSELHOS DA FAETEC A PARTIR DA LEI
Nº 2735/1997 E DO DECRETO Nº 24415/1998

CONSELHO	FORMAÇÃO	CARÁTER	FINALIDADE	FUNÇÕES ESPECÍFICAS
CONSELHO SUPERIOR	Constituído de 11 (onze) membros conduzidos à função por ato do Governador do Estado, sendo um representante da SECT-RJ; O presidente da FAETEC; 09 (nove) membros de livre escolha do Governador, dentre representantes de órgãos públicos ou privados. O mandato de cada Membro do Conselho é de 3 (três) anos com possibilidade de recondução. A cada ano é renovado um terço do Conselho. O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho são designados pelo Governador do Estado, a partir de lista tríplice elaborada pelo Conselho Superior.	Caráter deliberativo.	Determinação das prioridades e da orientação geral da FAETEC	I - Propor ao Governador do Estado modificações da Fundação; II - elaborar e modificar o Regimento Interno; III - determinar a orientação geral da Fundação; IV - aprovar os planos anuais e plurianuais de atividades, inclusive propostas orçamentárias; V - apreciar os relatórios e contas do exercício anterior, à vista do respectivo parecer do Conselho Fiscal;
CONSELHO CONSULTIVO	Composto de 09 (nove) membros, com mandato de 02 (dois) anos, entre representantes de órgãos públicos e privados ou pessoas físicas, conduzidos à função por ato do Governador do Estado, a partir de indicação do Conselho	Caráter auxiliar e de consulta	Elaboração de propostas políticas educacionais de ensino técnico da Fundação a serem encaminhadas ao Conselho Superior, além de outras que possam ser determinadas nos Estatutos da FAETEC.	Não determinadas.

	Superior. Dentre os membros do Conselho Consultivo 2 (dois) são representantes dos profissionais do Quadro Permanente de Pessoal da FAETEC			
CONSELHO FISCAL	Composto de 03 (três) membros titulares e 03 (três) suplentes, com mandato de 02 (dois) anos, autorizada a recondução, e terá suas finalidades explicitadas nos estatutos da Fundação.	Órgão auxiliar da Secretaria de Estado de Fazenda	Fiscalização das ações, orçamentos e contas a Fundação.	Não determinadas

ANEXO 7

QUADRO 7- UNIDADES DA FAETEC/SECT-RJ POR MUNICÍPIOS

MUNICÍPIO	UNIDADES
Campos de Goytacazes (13 Unidades)	*CETEP CAMPOS U.A GOYTACAZES; U.A. MORRO DO COCO; U.A. TOCOS; U.A. TRAVESSÃO; U.A. URURAI. *CVT CAMPOS DOS GOYTACAZES (UNIDADES I E II) *EEEF AGRÍCOLA ANTÔNIO SARLO *ETE AGRÍCOLA ANTÔNIO SARLO *ETE JOÃO BARCELOS MARTINS *ISEPAM *IST CAMPOS DOS GOYTACAZES
Duque de Caxias (7 Unidades)	*CETEP DUQUE DE CAXIAS *CETEP IMBARIÊ *CETEP XERÉM * CVT ITATIAIA *CVT OLAVO BILAC * CVT PARQUE MUÍSA * CVT SARACURUNA
Guapimirim (1 Unidade)	*CETEP GUAPIMIRIM
Itaboraí (2 Unidades)	*CETEP ITABORAÍ *CVT ITABORAÍ
Itaocara (1 Unidade)	CETEP ITAOCARA
Itaperuna (2 Unidades)	*CETEP ITAPERUNA *ISE DE ITAPERUNA
Magé (1 Unidade)	* CETEP PARQUE CAÇULA
Mendes (1 Unidade)	*CETEP MENDES
Japeri (1 Unidade)	*CETEP JAPERI
Muriaé (1 Unidade)	*CETEP LAJE DO MURIAÉ
Macaé (1 Unidade)	*CETEP MACAÉ
Mesquita (1 Unidade)	*CVT MESQUITA
Nilópolis (1 Unidade)	*CETEP NILÓPOLIS
Niterói (6 Unidades)	*CETEP ARMANDO VALLE LEÃO *CETEP BARRETO

	*CETEP PENDOTIBA *EEEF HENRIQUE LAGE *ESEI BARRETO *ETE HENRIQUE LAGE
Friburgo (1 Unidade)	*CVT FRIBURGO
Nova Iguaçu (2 Unidades)	*CVT NOVA IGUAÇU * ETE JOÃO LUIZ DO NASCIMENTO
Paracambi (2 Unidades)	*IST PARACAMBI *CETEP PARACAMBI
Paraíba do Sul (1 Unidade)	*CETEP PARAÍBA DO SUL
Petrópolis (3 Unidades)	*CEPTI PETRÓPOLIS *CETEP PETRÓPOLIS * IST PETRÓPOLIS
Piraí (1 Unidade)	*CETEP PIRAÍ
Porto Real (1 Unidade)	*CETEP PORTO REAL
Queimados (1 Unidade)	*CETEP QUEIMADOS
Resende (2 Unidades)	*CETEP RESENDE *CVT RESENDE
Rio de Janeiro (51 Unidades)	*CETEP ALEMÃO *CETEP ANTARES *CETEP BATAN *CETEP BONSUCESSO *CETEP CATUMBI *CETEP CHAPEU MANGUEIRA *CETEP ILHA DO GOVERNADOR *CETEP IPANEMA *CETEP IRAJA *CETEP JACARE *CETEP JACAREPAGUA *CETEP MANGUEIRA *CETEP MARECHAL HERMES *CETEP QUINTINO *CETEP SANTA CRUZ *CETEP SANTA MARTA *CETEP TIJUCA *CETEP VAZ LOBO *CETEP VILA ISABEL *CRECHE CASA DA CRIANCA *CRECHE SANTA CRUZ *CVT BANGU *CVT CIDADE DE DEUS *CVT CORREIOS *CVT ILHA DO GOVERNADOR *CVT QUINTINO *CVT QUITUNGO *CVT SANTA CRUZ *EAT LUÍS CARLOS RIPPER *EE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL FAVO DE MEL *EEEF REPÚBLICA *EEEF VISCONDE DE MAUÁ

	<ul style="list-style-type: none"> *ESEI MARECHAL HERMES *ESEI QUINTINO *ESEI SANTA CRUZ *ETE ADOLPHO BLOCH *ETE DE SAÚDE HERBERT DANIEL DE SOUZA *ETE DE TEATRO MARTINS PENNA *ETE FERREIRA VIANA *ETE JUSCELINO KUBITSCHKE *ETE MARIA MERCEDES MENDES TEIXEIRA *ETE OSCAR TENÓRIO *ETE REPÚBLICA *ETE SANTA CRUZ *ETE VISCONDE DE MAUÁ *ETE ENGENHEIRO SILVA FREIRE *HOTEL ESCOLA POPULAR * ISERJ *IST RIO *OFICINA POPULAR DE BELEZA HEBE CAMARGO *RESTAURANTE ESCOLA PALÁCIO GUANABARA
Santo Antonio de Pádua (3 Unidades)	<ul style="list-style-type: none"> *CETEP SANTO ANTONIO DE PÁDUA *ISE DE EDUCAÇÃO DE SANTO ANTÔNIO DE PÁDUA *PÓLO MONTE ALEGRE
São Fidélis (1 Unidade)	*CETEP SÃO FIDÉLIS
São Gonçalo (4 Unidades)	<ul style="list-style-type: none"> *CETEP PORTO DA PEDRA *CETEP SÃO GONÇALO *CVT SAO GONÇALO *ESCOLA DE PESCA ASCÂNIO DE FARIAS
São João da Barra (1 Unidade)	RESTAURANTE ESCOLA SÃO JOÃO DA BARRA
São João de Meriti (2 Unidades)	<ul style="list-style-type: none"> *CETEP VILAR DOS TELES *CVT SÃO JOÃO DE MERITI
São José do Vale do Rio Preto (1 Unidade)	*CETEP SÃO JOSÉ DO VALE DO RIO PRETO
São Pedro da Aldeia (1 Unidade)	*CETEP SÃO PEDRO DA ALDEIA
Teresópolis (1 Unidade)	*CETEP TERESÓPOLIS
Três Rios (2 Unidades)	<ul style="list-style-type: none"> *CETEP TRÊS RIOS *ISE DE TRÊS RIOS
Volta Redonda (3 Unidades)	<ul style="list-style-type: none"> *CETEP FEVRE - COL. DELCE HORTA DELGADO *CETEP FEVRE - COL. GETÚLIO VARGAS *CETEP VOLTA REDONDA

ANEXO 8

QUADRO 8- DISCRIMINAÇÃO DOS NÚCLEOS DO CNS/ISERJ, CONFORME CONSTA NO “ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO” (RIO DE JANEIRO, 1999)

NÚCLEOS	DISCIPLINAS
NÚCLEO DE CONHECIMENTOS BÁSICOS	Geografia; História; Matemática; Língua Portuguesa e Literatura; Estudos Interdisciplinares do Rio de Janeiro; Expressão Corporal; Ciências e Saúde; Arte e Educação; Educação e Saúde I e II; Oficina de Textos e Literatura Infantil; Tópicos Especiais em Matemática; Língua Estrangeira (Inglês); Língua Estrangeira (Espanhol).
NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	Filosofia da Educação; História da Educação; Sociologia; Psicologia; Antropologia; Psicologia do Desenvolvimento; Relações Humanas do Professor; Introdução ao Ensino Fundamental; Introdução à Educação de Jovens e Adultos; Introdução à Educação Especial.
NÚCLEO DE ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL	Fundamentos de Organização Política; Técnicas de Estudo e Pesquisa; Informática Educativa Aplicada; Educação, Sociedade e Tecnologia; Internet na Educação; Recursos Audiovisuais e Tecnológicos; Tópicos Específicos em Informática Educativa; Educação e Trabalho; Gestão Educacional; Direito e Educação; Estudos Políticos e Sociais da educação Popular.
NÚCLEO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E PRÁTICA DOCENTE	Metodologia da educação infantil; Processos Avaliativos; Alfabetização; Prática Docente Interdisciplinar; Didática do Ensino Fundamental; Didática; Didática da Educação Infantil; Disciplinas do E.J.A.; Disciplinas de Educação Especial.

ANEXO 9

QUADRO 9- DEFINIÇÃO DAS FUNÇÕES DAS COORDENAÇÕES E DA CHEFIAS DE NÚCLEO DO CNS/ISERJ, CONFORME CONSTA NO “ESTUDO SOBRE A ORGANIZAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO CURSO NORMAL SUPERIOR NO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO”

(RIO DE JANEIRO, 1999)

FUNÇÃO	DEFINIÇÃO	PROCESSO DE TRABALHO	COMPOSIÇÃO	PROCESSO DE ESCOLHA
COORDENAÇÃO DE ÁREA	(...) <i>espaço do trabalho pedagógico que congrega a ação docente nas diversas áreas da estrutura curricular do curso.</i> (IDEM, 1999, p. 22)	Reuniões com os professores e com os coordenadores, com a finalidade de avaliar o projeto pedagógico, integrar grupos de estudo e de pesquisa, apontar as necessidades físico-administrativas e pedagógicas do curso.	*Não foi delimitado no projeto. *As coordenações foram delimitadas com o transcorrer do CNS/ISERJ e aparecem, assim, discriminadas em um documento de 2001, intitulado <i>Estrutura Curricular do Curso Normal Superior</i> , no qual são nomeadas as seguintes coordenações, sem a devida explicação de suas funções: <i>Coordenação do Ciclo Geral de Estudos Básicos; Coordenadora de Orientação acadêmica; Coordenação de Avaliação Institucional; Coordenação de Prática Docente Interdisciplinar; Coordenação de Educação de Jovens e Adultos; Coordenação de Ensino Fundamental; Coordenação de Educação Infantil e Educação Especial</i> (dois coordenadores). (RIO DE JANEIRO, 2001) *Aparece no projeto inicial apenas a função de <i>Coordenador de TCC</i> nas Normas para	Não foi delimitado no projeto. *A função de <i>Coordenador de TCC</i> era indicação do Diretor do Ensino Superior.

			<i>Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)</i>	
CHEFES DE NÚCLEO	Coordenar as atividades do Núcleo e representá-lo nos órgãos colegiados do ISERJ e em outros setores que forem determinados.	Elaborar um programa de ação, ementas, planos de cursos, programas e projetos relativos à estrutura curricular do CNS/ISERJ; indicar os professores para a docência de seu Núcleo e pronunciar-se quanto a questões encaminhadas pelos órgãos competentes do ISERJ.	*NÚCLEO DE CONHECIMENTOS BÁSICOS *NÚCLEO DE FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO *NÚCLEO DE ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA EDUCACIONAL *NÚCLEO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS E PRÁTICA DOCENTE	Escolhido por processo de eleição, escolhido pelos seus pares em sufrágio direto e secreto (IDEM, 1999, p. 24). Não foi determinado o tempo de mandato

ANEXO 10**HINO DA E.N. CARMELA DUTRA**

Pela pátria, família e escola
Trabalhemos com fé, com valor
E uma vida de luz e beleza
Seja nosso fanal, nosso amor.

O Brasil nosso esforço reclama
Somos força real do país
Estudemos e a pátria façamos
Poderosa, brilhante e feliz.

As virtudes do lar, dom celeste
Enobreçam o nosso pendor
E a Escola Normal Carmela Dutra
Exaltemos vibrando de amor.

FONTE: ORKUT. **Colégio Normal Carmela Dutra**. Disponível em:
<http://www.orkut.com/Community?cmm=22477179&hl=pt-BR> . Acesso em 10 de maio de
2011.

ANEXO 11
DIVULGAÇÃO PÚBLICA NO SITE DO ISERJ DE FOTOS E NOTÍCIAS DO
PELOTÃO DE BANDEIRAS



“O Pelotão de Bandeiras do ISERJ tem a função de representar, com honradez e dignidade, a instituição nas solenidades cívicas, educacionais, sociais e esportivas, sejam eventos internos e/ou externos. É tradicional do antigo curso normal do ensino médio, curso este extinto com sua última turma no ano de 2000”. (JORNAL ISERJ, em 27/10/2009, s.p.)



“(…) Os (as) alunos(as) são escolhidos pelos seguintes critérios: boas notas, assiduidade, pontualidade, bom comportamento, compromisso e responsabilidade. São eleitos pelos professores, com mediação do SOE (Serviço de Orientação Educacional), no penúltimo conselho de classe de cada ano, para que possam assumir as bandeiras para o novo pelotão do ano seguinte. Este momento solene de Troca Simbólica das Bandeiras ocorre na solenidade de formatura do terceiro ano do Ensino Médio do ano corrente.” (Ibid)



“Formação”



“Cerimônia de Troca de Bandeiras”



“Pátio Interno do ISERJ”

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **JORNAL ISERJ**, em 27 de outubro de 2009. **Pelotão de Bandeiras do ISERJ**. Disponível em: <http://iserj.net/2009/10/o-pelotao-de-bandeiras-do-iserj/>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

ANEXO 12



Fonte: RIO DE JANEIRO. ISE RJ/FAETEC/SECT-RJ. **Logotipo do ISE RJ**. Disponível em <http://iserj.net/>. Acesso em 20 de janeiro de 2010.

ANEXO 13**PRIMEIRO CONCURSO PARA A CONSTITUIÇÃO DO QUADRO DE PESSOAL
DA FAETEC (CONFORME EDITAL PUBLICADO EM D.O. RJ, EM 15 DE
NOVEMBRO DE 1997)**

As vagas foram para professores (40 h/a; 20h/a e 10h/a) e para funcionários (40h).

Para professores, foi exigido ensino superior em diversas áreas. Para professor com carga horária semana de 40 horas/aula, as vagas foram para Biologia; Ciências Físicas e Biológicas; Desenho; Educação Artística; Educação Física; Educação Para o Lar; Ensino Especializado para Deficiente Mental; Espanhol; Física; Francês; Geografia; História; Inglês; Língua Portuguesa; Literatura; Matemática; Música; Processamento de Dados e Química. As vagas para 20 horas/aula foram para Administração; Biologia/Patologia Clínica; Bioquímica; Contabilidade; Desenho (de automóveis); Desenho Básico; Desenho Técnico-Eletrônico; Direito e Legislação; Economia; Edificações; Eletricidade; Estatística; Organização e Normas; e Produção Mecânica. Algumas áreas necessitaram de professores com cargas horárias diferentes para a mesma disciplina. São elas: Eletrônica (20h/a e 10h/a); Eletrotécnica (20h/a e 10h/a); Enfermagem (20h/a e 10h/a); Mecanografia (40h/a e 20h/a) e Processamento de Dados (40h/a e 20h/a); Telecomunicações (10h/a); Eletrônica; Mecânica (40h/a e 20h/a); e Organização e Segurança do Trabalho (40h/a e 20h/a)

Para o nível médio especializado, as vagas foram para Instrutor de Disciplinas Profissionalizantes; Ajustagem e Fiação de Ferramentas; Ajustagem Mecânica; Antenas Parabólicas; Auxiliar de Laboratório de Eletrônica; Auxiliar de Laboratório de Mecânica; Auxiliar de Laboratório de Telecomunicações; Eletrônica; Gráfico; Instalações Elétricas; Manutenção de Microcomputadores; Marcenaria; Mecânica de Auto; Produção Mecânica; Prótese; Refrigeração; Serralheiro; Soldagem; Tornearia e Fresagem; Tornearia Mecânica; e Processamento de Dados. Para o setor administrativo, foi exigido o Ensino Médio. As vagas foram para Agente Administrativo e Inspetor de alunos. Também, foram abertas vagas, com exigência, apenas, da Educação Básica. São elas: Almozarife; Armador de Ferro; Auxiliar de Lavanderia; Auxiliar de Telefonista; Bombeiro Hidráulico; Carpinteiro; Cozinheiro; Eletricista; Eletricista de Auto; Guardião de Piscina; Jardineiro; Ladrilheiro; Marceneiro; Mecânico de Auto; Mecânico de motores; Mecânico de refrigeração; Motorista Classe D; Operador de Caldeira; Operador de Piscina; Pedreiro; Pintor à Pistola; Pintor Imobiliário; Serralheiro; Servente de Pedreiro; Vidraceiro; Auxiliar de Serviços Gerais. (D.O. D.O. RJ, em 15 de novembro de 1997, p. 22-28).

ANEXO 14

FILME “CONTRATEMPO” DE MALU MADER FOI EXIBIDO NO ISERJ.

ISERJ - Principal

Página 1 de 4

Principal ISERJ Normal Superior Secretaria Geral Segmentos Contatos Ouvidoria Virtual

Principal

Principal

Diretoras querem levar documentário a estudantes

30 de abril de 2009



As diretoras Mini Kerti e Malu Mader durante debate no Instituto de Educação Contratempo ficou em cartaz até março, mas, nem por isto, deixou de ser assistido por outros públicos, nas últimas semanas. Malu Mader e Mini Kerti têm promovido a exibição do documentário em escolas públicas e privadas da cidade, com o objetivo de levar a produção a um número maior de jovens.

Além do Instituto Superior de Educação do Rio (Iserj), as histórias os alunos do Projeto Villa-Lobinhos foram vistas na Escola Parque, no Colégio de São Bento, no Colégio Pedro II, no Sesc da Barra, entre outras escolas.

Instituições interessadas em saber se há condições de agendar uma exibição do documentário devem entrar em contato com a Video Filmes, empresa responsável pela produção.

Malu Mader disse que a intenção, inicialmente, não era a de promover sessões específicas para escolas. No entanto, em uma realizada para professores da Escola Parque, no Instituto

Mareira

Salles, vários deles pediram para que a exibição também ocorresse em outras escolas onde trabalhavam.

Ela se disse muito empolgada com a proposta de mostrar o documentário nos colégios. “O filme teve boas críticas e nos deu muitas alegrias, mas ficou pouco tempo em cartaz. E sentimos que tem uma grande comunicação com o público jovem. Por isso, estamos com muita vontade de levar o filme para as escolas, para encontrar com seu público de vocação”, disse Malu Mader.

Nas escolas pelas quais Contratempo já passou, a diretora diz que foi muito bem recebido pelos estudantes.

“A vontade que dá é ficar perambulando pelas escolas do Rio de Janeiro só apresentando o filme. É o público dele. Até por isso, acho que ficam muito empolgados”, ressaltou Malu Mader, que também sonha em poder levar o filme para comunidades carentes. Uma das possibilidades seria no Complexo do Alemão. Na mais recente exibição do filme, no Instituto de Educação, no último dia 7, também houve espaço para nostalgia. A sessão especial para alunos do instituto fazia parte das comemorações dos 129 anos da tradicional escola de formação de professores, que também foi, indiretamente, um capítulo importante da vida profissional de Malu Mader.

Na minissérie Anos Dourados, a atriz viveu uma normalista na época em que o instituto tinha prestígio e reconhecimento social. De volta ao Iserj, mais de duas décadas após de gravar a minissérie, ela diz que é difícil comparar o quadro hoje com o dos anos 60, época da personagem que viveu em 1986.

<http://www.iserj.net/web/>

1/6/2009



As diretoras Mini Kerti e Malu Mader durante debate no Instituto de Educação Contratempo ficou em cartaz até março, mas, nem por isto, deixou de ser assistido por outros públicos, nas últimas semanas. Malu Mader e Mini Kerti têm promovido a exibição do documentário em escolas públicas e privadas da cidade, com o objetivo de levar a produção a um número maior de jovens.

Além do Instituto Superior de Educação do Rio (ISERJ), as histórias os alunos do Projeto Villalobinhos foram vistas na Escola Parque, no Colégio de São Bento, no Colégio Pedro II, no Sesc da Barra, entre outras escolas. Instituições interessadas em saber se há condições de agendar uma exibição do documentário devem entrar em contato com a Video Filmes, empresa responsável pela produção.

Malu Mader disse que a intenção, inicialmente, não era a de promover sessões específicas para escolas. No entanto, em uma realizada para professores da Escola Parque, no Instituto Moreira Salles, vários deles pediram para que a exibição também ocorresse em outras escolas onde trabalhavam.

Ela se disse muito empolgada com a proposta de mostrar o documentário nos colégios. “O filme teve boas críticas e nos deu muitas alegrias, mas ficou pouco tempo em cartaz. E sentimos que tem uma grande comunicação com o público jovem. Por isso, estamos com muita vontade de levar o filme para as escolas, para encontrar com seu público de vocação”, disse Malu Mader. Nas escolas pelas quais Contratempo já passou, a diretora diz que foi muito bem recebido pelos estudantes.

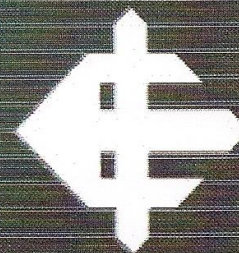
“A vontade que dá é ficar perambulando pelas escolas do Rio de Janeiro só apresentando o filme. É o público dele. Até por isso, acho que ficam muito empolgados”, ressaltou Malu Mader, que também sonha em poder levar o filme para comunidades carentes. Uma das possibilidades seria no Complexo do Alemão. Na mais recente exibição do filme, no Instituto de Educação, no último dia 7, também houve espaço para nostalgia. A sessão especial para alunos do instituto fazia parte das comemorações dos 129 anos da tradicional escola de formação de professores, que também foi, indiretamente, um capítulo importante da vida profissional de Malu Mader.

Na minissérie Anos Dourados, a atriz viveu uma normalista na época em que o instituto tinha prestígio e reconhecimento social. De volta ao Iserj, mais de duas décadas após de gravar a minissérie, ela diz que é difícil comparar o quadro hoje com o dos anos 60, época da personagem que viveu em 1986.

“O Instituto de Educação é muito conhecido pela época dos anos 50, pela formação dos normalistas, das meninas que se preparavam para serem professora, os encontros com os meninos que estudavam no Colégio Militar. Há toda uma mítica em torno destas estudantes. Hoje em dia, é um colégio que está tentando se revitalizar, recuperar esta construção tão linda e sólida”, comentou Malu Mader, que reconhece, pelo menos, uma diferença marcante: a qualidade da educação no país. “E há tantos profissionais de ensino que não são valorizados, mas que tentam continuar na Educação a duras penas. Então, é difícil comparar. É até uma coisa dura. São guerreiros que estão aqui. Quase que heróis da resistência. São pessoas que ficam na profissão por insistência, por amor puro”, comentou a atriz.

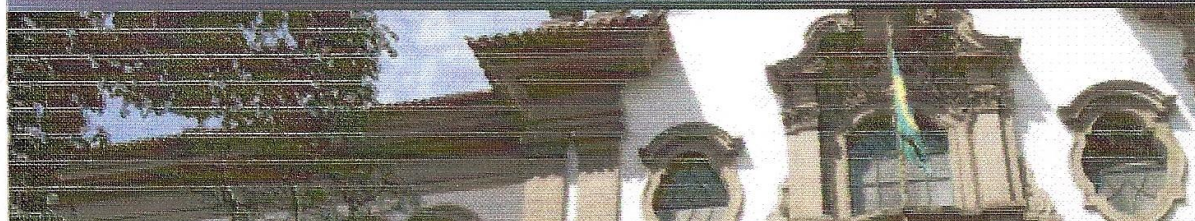
FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC/SECT-RJ. **Filme “CONTRATEMPO” de Malu Mader foi exibido no ISERJ.** Folha Dirigida (14 a 20 de abril de 2009). Disponível em <http://iserj.net/?p=15>. Postado em 29 de maio de 2009. Acesso em 20 de janeiro de 2011.

A Direção do Instituto Superior de
Educação do Rio de Janeiro
tem o prazer de convidar
Vossa Senhoria para



128 ANOS EDUCANDO

2008: Plano Diretor do ISERJ



CONVITE

*“Abertura dos Trabalhos de Preservação
Patrimonial do ISERJ”, com apoio cultural
da TV Globo e projeto do Instituto
Brasileiro de Administração Municipal.*

Abertura Solene às 11 horas, dia 30 de setembro de 2008.
Salão Nobre – 2º andar. Rua Mariz e Barros, 273 - Tijuca
Telefone (21) 2565.7960



GOVERNO DO
Rio de Janeiro

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC

FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

ANEXO 15**A COMEMORAÇÃO DOS 130 ANOS DO ISERJ****CONSELHO DE BENEMÉRITOS DO ISERJ COMPOSTO EM MAIO DE 2010**

Os Beneméritos



Os Beneméritos durante a posse



Deputado Estadual André Lazaroni recebe PIM do ISERJ 130 Anos pelas mãos da Diretora Geral, Sandra Santos.



Professor Luis Sérgio - Diretor do CAp ISERJ



Direção ISERJ - Patrícia, Fernanda, M^a Lúcia (Benemérito), Itajuara, Sandra Santos (Diretora), Alexandra, Márcia, Fabiana e Denise. Além dos beneméritos, também foram homenageados, com pins, os deputados André do PV e Rodrigo Neves e o vereador Reimont. Após a sessão de homenagens, apresentou-se o filme institucional produzido pelo professor Tiago da Gaita (LabMM) e inaugurou-se o busto do Educador Anísio Teixeira, baluarte da educação nacional e inspiração dos projetos pedagógicos desta casa.



Apresentação do Vídeo dos 130 Anos do ISERJ (Direção do Professor Tiago da Gaita - Laboratório Multimídia)

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **A comemoração dos 130 anos do ISERJ. Conselho de Beneméritos.** Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 8 de abril de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

ANEXO 16

DEPUTADO FEDERAL ANTONIO CARLOS BISCAIA – BENEMÉRITO DO ISERJ

O Deputado Federal Antonio Carlos Biscaia recebeu, nesta 3ª feira (11 de maio de 2010), a medalha de Conselheiro Benemérito no Conselho Diretor do ISERJ.

Abaixo, fotos da entrega da medalha ao Deputado, com a presença da Diretora Geral, Professora Sandra Santos e do Diretor do CAp ISERJ, Professor Luis Sérgio e de todo o Conselho Diretor do ISERJ.

As medalhas de Beneméritos foram oferecidas à personalidades que têm, de alguma forma, contribuído para o desenvolvimento da nossa Instituição de Ensino e apoiado as melhorias promovidas à qualidade e excelência do ensino aqui ministrado. Esta foi uma das homenagens prestadas nos 130 anos do ISERJ!





FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Deputado Federal Antonio Carlos Biscaia – Benemérito do ISERJ.** <http://iserj.net/?p=1529>. Postado em 17 de maio de 2010. Acesso em 10 de janeiro de 2011.

ANEXO 17**A COMEMORAÇÃO DOS 130 ANOS DO ISERJ****O GRUPO DE TEATRO DO ISERJ (GTIE) APRESENTOU A PEÇA ANOS DOURADOS**

A tarde entrou e os festejos continuaram. O Grupo de Teatro do ISERJ (GTIE) apresentou, em duas sessões, a peça *Anos Dourados*, sob direção de Patrícia Viana. Já a Cia. Teatral *Os Amadores* encenou a peça que leva o mesmo nome do grupo.



Patrícia Viana - Coordenadora do Teatro



Peça Anos Dourados (cena procura) - GTIE



Peça Anos Dourados (platéia) - GTIE



Peça Anos Dourados - GTIE



Peça Anos Dourados (cena encontro) - GTIE

Parabéns ao nosso querido Instituto de Educação em seus 130 anos!!!

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **A comemoração dos 130 anos do ISERJ. O grupo de teatro do ISERJ (GTIE) apresentou a peça *Anos Dourados*.** Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 8 de abril de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

ANEXO 18
A COMEMORAÇÃO DOS 130 ANOS DO ISERJ



O Busto de Anísio e família

O ISERJ vestiu-se de gala para comemorar seus 130 anos. As flâmulas penduradas nas grades externas e a decoração caprichada do interior, com direito a tapete vermelho e tudo, já mostravam que o dia era realmente especial.



Entrada Principal do ISERJ e a homenagem ao Educador Anísio Teixeira

A abertura solene com a execução do Hino Nacional pelos professores João Batista e Lena Poppoff e a presença do Pelotão da Bandeira aconteceu no Pátio de Entrada de nossa instituição. Logo após, os convidados e a comunidade interna foram guiados pelas professoras Maria de Lourdes e Patrícia Viana (CEMI/PROMEMO/ISERJ) em uma visita ao Teatro Fernando de Azevedo.



Família de Anísio Teixeira e a Professora Sandra Santos



Professora Sandra Santos e Professor Silmar na Abertura da Comemoração



Família de Anísio Teixeira



Professor Fernando Mota, Haroldo Zager, Deputado Rodrigo Neves, Deputado Paulo Ramos e Professora Maria Cristina



Alunos e Professoras da Creche Ruth Niskier



Anos Iniciais chegando para a Abertura da Comemoração



Professora Sandra Santos e Professor Luis Sérgio com os alunos da Educação Infantil 2ª Etapa, e o bolo confeccionado pelos alunos para homenagear os 130 anos do ISERJ



Professor João Batista



Professora Lena Horta Poppoff



Aluno Renan



Alunos da Professora Lena Poppoff



O Professor Júlio Belizze comandando a Entrada do Pelotão de Bandeiras do ISERJ



Pelotão de Bandeiras do ISERJ em Formação



Pelotão de Bandeiras do ISERJ (Bandeira do Brasil)



Alunos dos Anos Iniciais



Alunos do Ensino Médio na Abertura das Comemorações



Alunos do Ensino Superior



Rita - Aluna do PROEJA



Deputado Paulo Ramos e a Professora Sandra Santos



Professor Fernando Mota e Professora Maria Cristina



Bolo 130 Anos ISERJ



O bolo dos 130 Anos

Às 10 da manhã, um momento especialíssimo nas celebrações. Deu-se início à cerimônia de posse do Conselho de Beneméritos do ISERJ. Cada um dos beneméritos recebeu a Medalha Anísio Teixeira, láurea de reconhecimento da instituição à contribuição dada por essas personalidades. Citamos, com orgulho, seus nomes: os deputados Paulo Ramos, Alexandre Cardoso e Antônio Carlos Biscaia; os professores Roberto Boclin, Magaly Cabral, Marion Villas Boas, Niobe Marques Costa, Maria Lúcia Oliveira, Neuza Salles Terra e Carmen Sanches; o jornalista Luís Erlanger; o padre Jesus Hortal e a arquiteta Regina Mattos.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **A comemoração dos 130 anos do ISERJ.** Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 8 de abril de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

ANEXO 19**DEPUTADO PAULO RAMOS – BENEMÉRITO DO ISERJ**

Nas comemorações dos 130 anos do ISERJ, algumas personalidades de destaque foram homenageadas por sua atuação incondicional a benefício do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, recebendo a medalha de Beneméritos desta Escola Centenária. Uma destas personalidades foi o Deputado Paulo Ramos, que sempre nos honra com sua presença inestimável e muito simpática presença. Abaixo, as fotos do Deputado com as Direções Geral e do CAP ISERJ, ao lado do busto recém-inaugurado de Anísio Teixeira.



Professora Sandra Santos, Deputado Paulo Ramos e Professor Luis Sérgio, ao lado do busto de Anísio Teixeira



Deputado Paulo Ramos e Busto de Anísio Teixeira

RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. A comemoração dos 130 anos do ISERJ. Deputado **Paulo Ramos – Benemérito do ISERJ**. Disponível em <http://iserj.net/?p=1129>. Postado em 20 de maio de 2010. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

ANEXO 20

CELEBRAÇÃO EX-ALUNAS NORMALISTAS DE 1959



Os olhos voltados para a Rua Mariz e Barros pareciam vislumbrar o bonde, que conduzia as normalistas e seus namorados, muitos deles apaixonados rapazes do Colégio Militar. Ontem, cerca de 500 normalistas da turma 1959 do Instituto de Educação — última formada quando a cidade ainda era capital da República — reviveram um capítulo dourado da história do Rio de Janeiro. Partidos disputadíssimos pelos rapazes de sua época, as moças graduadas na mais famosa escola de magistério do País — fundada em 1880 — voltaram ao prédio para celebrar o jubileu de ouro da formatura. Cinquenta anos dedicados à Educação.

Números: Das 911 formandas, 625 foram encontradas. Delas, 384 vão comemorar o Jubileu de Ouro hoje em uma grande festa no Clube Piraquê, na Lagoa.

As bodas: “Teve até minissérie sobre a época, ”Anos Dourados“. Eu a conheci em um jantar dançante em Vila Isabel. E a vida foi passando... Vamos fazer bodas de ouro”, contou o oficial da Marinha Carlos Alberto Gomes Couto, de 72 anos, ex-aluno do Colégio Militar, enquanto aguardava na porta a sua ex-normalista, Lígia. ”Naquela época, a gente metia a cara nos estudos mesmo. Eu sempre digo aos jovens que aproveitem essa fase, é maravilhosa. A gente revive tudo, aqui passava o bonde... Já são 50 anos de formada e de casamento, em fevereiro“, dizia Lígia, olhando seu namorado: ”Ele não quis entrar, disse que estava de bermuda. Militar é assim“.

As professoras: Na primeira fila da homenagem realizada no Instituto, a professora de Francês Renée Sahione Fadel, de 94 anos, e a professora de Latim, Helena Torres Rabelo, de 88, eram paparicadas: ”As alunas eram formidáveis e interessadas“, elogiava Helena. ”Jamais deram trabalho“, comentava Renée, com energia: ”O segredo é amar e ser amada“.

Vitória: A ex-normalista Eliete Barbosa, de 68 anos, se emocionou durante a missa lembrando da dedicação dos pais, que a incentivaram a estudar: ”Minha mãe era passadeira e meu pai químico de tinturaria. Fiz muito esforço para passar na prova do Instituto, era muito concorrida. Foi uma formação sólida. Sou hoje pedagoga, faço mestrado“.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Celebração Ex-Alunas Normalistas de 1959. Jornal Extra, em 27 de novembro de 2009.** Disponível em: <http://iserj.net=5&y=12>. Postado em 27 de novembro de 2009. Acesso em Acesso em 06 de dezembro de 2010.

ANEXO 21

ORIENTAÇÕES SOBRE O UNIFORME INSTITUCIONAL DO ISERJ/2011

NORMAS DA 1ª ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

(...) As crianças só poderão freqüentar a creche devidamente uniformizadas: calça ou short azul marinho de helanca; camisa de manga curta ou sem manga com o emblema da instituição e o nome da criança na frente da camisa; meia branca; tênis preto ou branco; e no inverno, casaco azul marinho. Devido a faixa etária específica da criança, é imprescindível que o responsável coloque na mochila outro conjunto de uniforme, para que a criança permaneça uniformizada na escola. Os casos excepcionais serão resolvidos na coordenação do segmento.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas da 1ª Etapa da Educação Infantil.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=2052. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

NORMAS DA 2ª ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

(...) 2. Os alunos freqüentarão a Escola devidamente uniformizados.

2.1. O uniforme consta de:

- . Short ou calça comprida toda azul-marinho de brim ou helanca, tênis preto e meia branca;
- . Blusa branca de manga curta com gola e bordas azul-marinho ou camiseta sem mangas, ambas com o nome da criança na frente;
- . Agasalho aberto na frente com zíper, todo azul-marinho.

Obs.: A criança deverá ter sempre na mochila uma muda de roupa,

DE PREFERÊNCIA O UNIFORME.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas da 2ª Etapa da Educação Infantil.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=2055. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

CAP/ISERJ – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Normas para o ano de 2010

(...) Uniforme

É obrigatório o uso do uniforme do ISERJ em todas as atividades de que a criança participa na escola, exceto quando assim for determinado pela Direção dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O uniforme padrão da Escola é composto de:

- blusa branca com símbolo do ISERJ no bolso esquerdo;
- botão vermelho na lapela da blusa, para identificar que o aluno só poderá ir embora acompanhado;
- botão amarelo na lapela da blusa, para identificar que o aluno irá embora de transporte.

Meninas: saia de pregas, calça comprida azul marinho, tênis ou sapato preto e meias brancas e agasalho azul marinho.

Meninos: bermuda ou calça comprida azul marinho, tênis ou sapato preto, meias brancas e agasalho azul marinho.

Não são permitidos calça ou bermudas de modelos jeans, sandálias, chapéus e bonés.

Piscina: maiô azul marinho ou preto (meninas); e sunga preta ou azul marinho (meninos). É obrigatório o uso de touca com logotipo do ISERJ. Nos dias de aula na piscina, o aluno deverá trazer uma toalha ou roupão para saída da piscina e trânsito até à sala de aula ou banheiro.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. CAP/ISERJ – ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL. Normas para o ano de 2010.** Disponível em <http://iserj.net/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Normas-de-Funcionamento-dos-Anos-Iniciais-2010.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

NORMAS E AVISOS GERAIS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL – 2010

(...)5. Uniforme de uso diário (6º ao 9º)

Conforme notificado na renovação de matrícula é obrigatório o uso do uniforme desde o 1º dia letivo, salvo os alunos que terão prazo até 15 dias após a matrícula.

É vedado o uso de bonés, bijuterias exageradas, camisetas coloridas sob o uniforme, ou qualquer detalhe que altere o padrão.

MENINOS

- Camisa branca com logotipo da escola no lado esquerdo;
- Calça de brim colegial azul-marinho;
- Sapato ou tênis todo preto;
- Casaco sem enfeite nos tons preto ou azul-marinho.

MENINAS

- Saia azul-marinho pregueada (conforme modelo apresentado na entrada da escola) com comprimento mínimo de três dedos acima do joelho ou calça comprida de brim colegial azul-marinho;
- Meia branca 3/4;
- Sapato boneca ou tênis todo preto;
- Casaco sem enfeite nos tons preto ou azul-marinho.

OBS: O responsável está ciente de que os alunos não terão acesso às dependências desta U.E. caso não esteja devidamente uniformizado conforme orientação acima.

Em casos excepcionais o responsável deverá enviar a Inspeção uma justificativa por escrito com cópia do documento de identidade.

6. Uniforme de Educação Física

- Blusa de malha com logotipo da escola na parte da frente;
- Short azul-marinho;
- Tênis preto;
- Meia branca.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas e Avisos Gerais dos Anos Finais do Ensino Fundamental – 2010.** Disponível em http://iserj.net/?page_id=1954. Acesso em 06 de dezembro de 2010.

NORMAS DO ENSINO MÉDIO:

(...)2 – Uniforme Institucional de uso diário. O uso do uniforme nas dependências da Instituição e também fora dela permite a identificação do aluno e fortalece a sua segurança. O aluno que estiver com o uniforme em desacordo com as orientações divulgadas e sem justificativa será notificado, conforme as normas institucionais.

Não serão permitidas as roupas coloridas sob a camisa ou detalhes que alterem o uniforme institucional em seu conjunto. Cursos regulares: diurnos e noturnos

2.1 – Masculino

- . calça comprida de brim colegial azul-marinho;
- . cinto azul-marinho;
- . camisa branca com gola e o logotipo da instituição no bolso frontal, do lado esquerdo;
- . o botton com o logotipo da instituição no lado direito do colarinho da camisa;
- . botton com a estrela da série no lado esquerdo do colarinho da camisa;
- . quando necessário o uso de vestimenta por baixo da camisa, esta deve ser de cor branca;
- . meia branca;
- . sapato preto ou tênis preto;
- . agasalho nas cores azul-marinho ou preto.

2.2 – Feminino

- . calça comprida de brim colegial azul-marinho
- . saia de tergal azul-marinho pregueada
- . cinto azul-marinho;
- . camisa branca com gola e o logotipo da instituição no bolso frontal, colocado no lado esquerdo;
- . o botton com o logotipo da Instituição no lado direito do colarinho da camisa;
- . o botton com estrela da série no lado esquerdo do colarinho da camisa;
- . quando necessário o uso de vestimenta por baixo da camisa, esta deve ser de cor branca ou bege;
- . meia branca 3/4;
- . sapato preto, tipo boneca, ou tênis preto;
- . agasalho nas cores azul-marinho ou preta;
- . jaleco branco para os laboratórios.

2.3 - Curso Subseqüente

- . jaleco branco, com o logotipo da instituição no bolso frontal do lado esquerdo;
- . agasalho nas cores azul-marinho ou preto.

2.4 – Uniforme de Educação Física:

- . blusa de malha com logotipo da escola na parte da frente;
- . short azul-marinho;
- . tênis preto;
- . meia branca.

Toda vez que ocorrer imprevisto com o uniforme, o aluno deverá apresentar ao Serviço de Inspeção, a justificativa por escrito, assinada pelo responsável, juntamente com a xerocópia da identidade do responsável e quando maior, apresentar a justificativa por escrito, assinada.

2.5 – Adornos

- . Não será permitido o uso de adornos que cubram a cabeça e nem bijuterias exageradas;
- . os adornos da cabeça deverão ser azul-marinho ou branco.

3 – Carteira de identificação escolar

É o documento de identificação do aluno, sendo indispensável a sua apresentação na entrada, circulação e saída da instituição.

4– Objetos Pessoais:

A opção, o uso e os cuidados dos pertences pessoais, salvaguardadas as normas da instituição, são de exclusiva responsabilidade dos alunos e seus responsáveis.

A instituição recomenda o uso de pertences que não ostentem excessivos valores econômicos.

Não é permitido o uso de celulares, aparelhos eletrônicos (conforme Lei nº 5453/09) e jogos na sala de aula e em espaços pedagógicos da instituição.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISERJ/FAETEC. **Orientações sobre o Uniforme Institucional do ISERJ/2011. Normas do Ensino Médio. Disponível em http://iserj.net/?page_id=56. Acesso em 06 de dezembro de 2010.**

ANEXO 22

EXPOSIÇÃO SOBRE A MEMÓRIA DO ISERJ É INAUGURADA



Manequins com os Uniformes de Época

Na última quinta feira, 12 de novembro, foi inaugurada a exposição “Um olhar sobre o Instituto de Educação: entre Acervos, Memória e História”. Sob curadoria da professora Sonia Castro Lopes, professora da UFRJ e ex-aluna e professora do Instituto, a mostra se estabelece como um momento especial para toda a comunidade do ISERJ.



A Curadora da Exposição, Professora Sonia Castro Lopes e a Professora Lia Faria, Diretora da Faculdade de Educação da UERJ

Antes da inauguração propriamente dita, um evento na sala 300 marcou o início da exposição. A diretora do ISERJ, Prof^a Sandra Santos, enfatizou que o projeto era marca de novos tempos para a instituição. Ela também destacou a presença de Babi Teixeira, filha de Anísio Teixeira, pioneiro da Educação Brasileira e influência basilar nos caminhos pedagógicos do Instituto.



Estiveram presentes a Assessora Cultural do ISERJ, Professora Denise Gama, o Diretor do CAP ISERJ, Professor Luis Sérgio, a filha de Anísio Teixeira, Babi Teixeira e a Professora Sandra Santos, Diretora Geral do ISERJ (nesta ordem)



Babi Teixeira, foto de Anísio Teixeira ao fundo e suas bisnetas (sobrinhas de Babi)

A palavra foi passada então à curadora que, emocionada, ressaltou que a exposição era fruto do trabalho de todos que contribuíram para a instalação do Centro de Memória do Instituto de Educação.

Essa primeira parte da inauguração encerrou-se com palestra da Professora Lia Faria, diretora da Faculdade de Educação da UERJ, ex-Secretária Estadual de Educação e autora de diversas obras. Em sua fala, ela traçou paralelos entre sua trajetória pessoal, a política brasileira das últimas décadas e os rumos da Educação e do ISERJ.

Encerrada a palestra, os convidados dirigiram-se à Biblioteca, sede da exibição. A fita inaugural foi cortada pela professora Heloísa Helena Meirelles dos Santos, do Centro de Memória do ISERJ.

Dividida em seis eixos temáticos (A força dos símbolos; A escola em imagens; Marcos institucionais; Amostra de Obras Raras; Periódicos docentes e discentes; Utensílios e mobiliário escolar), a mostra é a oportunidade para o visitante entrar em contato com imagens e documentos que constituem ícones da trajetória do Instituto de Educação ao longo de seus 129 anos. Além dos objetos, a exposição também contará, nos doze meses de sua duração, com a realização de palestras e mesas redondas sobre o Instituto, memórias, documentos e mecanismos de preservação institucional.



Reprodução do Mobiliário da Época (com cadernos)

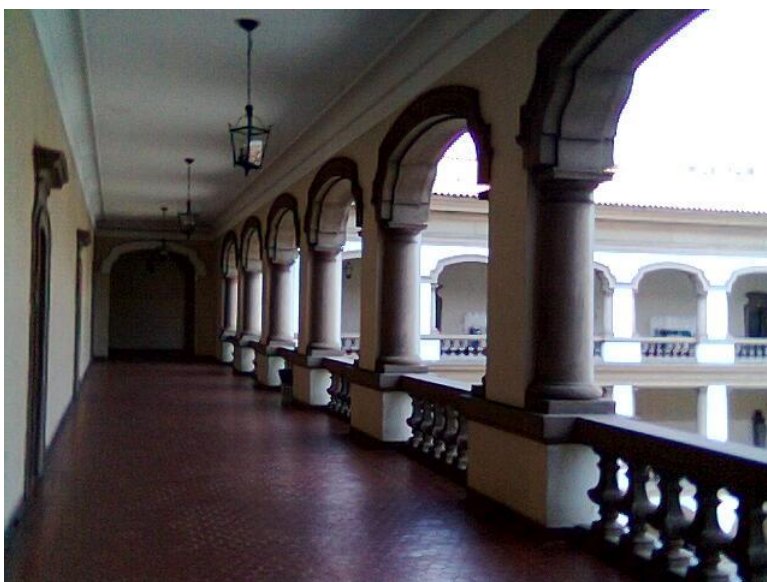
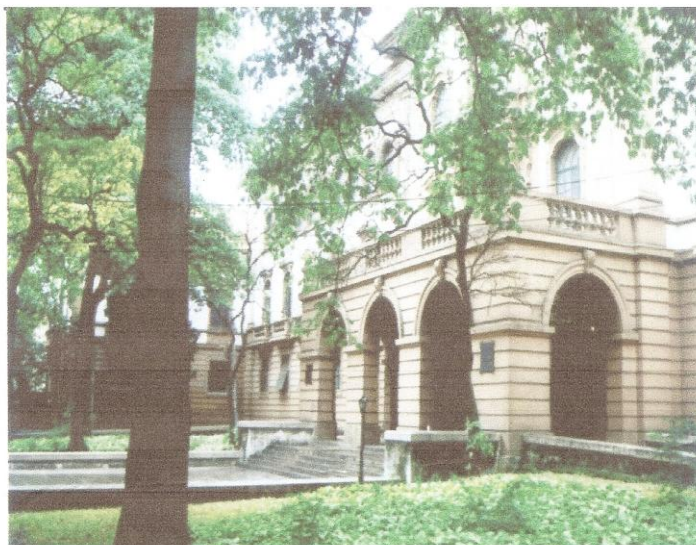


Imagem dos corredores do suntuoso prédio do ISEJ

FONTE: RIO DE JANEIRO. ISEJ/FAETEC/SECT-RJ. **Exposição sobre a Memória do ISEJ é inaugurada.** Disponível em <http://iserj.net/?p=556>. Postado em 19 de novembro de 2009. Acesso em 10 de janeiro de 2010.



*Um olhar sobre o Instituto de Educação: entre
acervos, memória e história*

EXPOSIÇÃO PERMANENTE

Curadoria: Profª Drª Sonia de Castro Lopes (UFRJ)

INAUGURAÇÃO: 12 DE NOVEMBRO – 17H

Palestra Profª Drª Lia Faria (UERJ)

Teatro Fernando de Azevedo (ISERJ)

Rua Mariz e Barros, 273

(CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DO EVENTO)





*Um olhar sobre o Instituto de Educação:
Entre Acervos, Memória e História*

Exposição Permanente

Inauguração 12/11/2009
Rua Mariz e Barros, 273 - Tijuca - RJ

Realização

Apoio

**(CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA EXPOSIÇÃO PERMANENTE DO ACERVO DO
ISERJ ORGANIZADO PELO PROMEMO)**



GNB - Curso Normal Superior
GRADE CURRICULAR - CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Estrutura Curricular	Código	Núcleo Comum								Educação Infantil								Cr./Disc	Tot./Área
		1º Per.	2º Per.	3º Per.	4º Per.	5º Per.	6º Per.	7º Per.	8º Per.	1º Per.	2º Per.	3º Per.	4º Per.	5º Per.	6º Per.	7º Per.	8º Per.		
Área de Conhecimentos Básicos e Metodológicos	Arte e Educação	CB ART	X			X	X	X	X	X								80	6 = 18
	Ciências e Saúde I, II, III, IV	CB CIS	2	2		3	3	X	X									200	2 = 6
	Estudos Interdisciplinares do Rio de Janeiro	CB ERJ					X	X	X									60	3 = 3
	Geografia I, II	CB GEO			3													120	3 = 3
	História I, II, III	CB HIS	2		3	3												160	3 = 3
	Informática Educativa Aplicada	AT INF	X	X	X	X	X	X	X	X								100	9 = 27
	Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, II, III, IV, V, VI	CB LPL	3	3	3	3	2	2	2	2								300	7 = 21
	Matemática I, II, III, IV, V	CB MAT	3	3	3	3	2	2										260	7 = 21
	Movimento e Expressão Corporal	CB MOV	X	X	X	X	X	X	X	X								60	4 = 12
	Técnicas de Estudos e Pesquisas I, II, III, IV	AT TEP	2				1	2										140	4 = 12
Área de Educação	Antropologia	FE ANT				2	2											40	2 = 6
	Didática I, II, III, IV	FE DID	2	2		2	2											160	4 = 12
	Educação Inclusiva	FE EDI				X	X	X	X									40	2 = 6
	Educação Infantil	FE INF					2											40	2 = 6
	Filosofia da Educação I, II	FE FIL	3	2														100	3 = 9
	Gestão Educacional	AT GES	X	X	X	X	X	X	X	X								80	3 = 9
	História da Educação I, II	FE HED	3	2														100	3 = 9
	Psicologia	FE PSI																60	3 = 9
	Sociologia	FE SOC		3														60	3 = 9
	Área de Conhecimentos Específicos	Alfabetização	CE ALF	1º Per.	2º Per.	3º Per.	4º Per.	5º Per.	6º Per.	6º Per.	7º Per.	8º Per.							120
Didática da Educação Infantil I, II, III		CE DEI				X	X	3	3	3	3							180	6 = 18
Estudos Específicos em Educação Infantil I, II, III		CE ESF					2	2	2	2	2							120	3 = 9
Musicalização		CE MUS						3	3	3	3							60	3 = 9
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem I, II		CE PSD						2	2	2	2							80	4 = 12
Estrutura Curricular - Enteses																			
Ênfase em Educação Especial	Aprendizagem e Desenvolvimento da Educação Especial	CE ADE					2											40	2 = 6
	Introdução à Educação Especial	CE IES						2										40	2 = 6
	Linguagem para Portadores de Necessidades Especiais	CE LNE						2										40	2 = 6
	Prática Pedagógica e Necessidades em Educação Especial I, II, III, IV	CE PNE						3	3	3	3							220	11 = 33
	Prevenção e Intervenção	CE PRI							2									40	2 = 6
Opativas / Eletivas		Código	1º Per.	2º Per.	3º Per.	4º Per.	5º Per.	6º Per.	6º Per.	7º Per.	8º Per.							Tot./Área	100
Sub Total de Carga Horária																			
3200 h a ou 2400 h																			
Área de Prática Pedagógica																			
Prática Docente Interdisciplinar	CE PDI	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							1000	1000
Praxis	CE PR	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							400	400
Estágio	CE EST	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							400	400
Atividades	CE AT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X							400	200
Total da Carga Horária																			

ANEXO 24

ENQUADRAMENTO

A FAETEC PROMOVERÁ O ENQUADRAMENTO DE PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS NO PLANO DE CARREIRA E REMUNERAÇÃO, PARA QUEM TEM CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO (OU O SEGUNDO CURSO DE GRADUAÇÃO), MESTRADO OU DOUTORADO.

APRESENTAÇÃO DE REQUERIMENTO E DOCUMENTOS:
DE 17 A 28 DE AGOSTO DE 1998

PROCURAR: Elvira (10h as 12h), Cristiana (14h as 16h) e Edna (17h às 19h)

NA SALA: 207 - A

Obs.: Trazer xerox autenticada de documento.

Luzia Rodrigues
Diretora Geral do IERJ
Mat. 0231614-9

ANEXO 25

GRADE CURRICULAR DO CNS/ISERJ EM TRÊS ANOS

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO
 FUNDAÇÃO DE APOIO A ESCOLA TÉCNICA
 ISERJ - INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO
 RUA MARIZ E BARROS, 273 - PRAÇA DA BANDEIRA - CEP 20270-003
 FUNDAÇÃO: DECRETO IMPERIAL Nº 7684, DE 06/03/1880 QUE CRIOU A ESCOLA NORMAL DA CORTE EM 05/04/1880
 TRANSFORMAÇÃO: DECRETO Nº 24338 DE 03/06/1988, DO RJ QUE CRIOU O
 CNS - CURSO NORMAL SUPERIOR

GRADE CURRICULAR-CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Área de Conhecimentos Básicos e Metodológicos	Estrutura Curricular	Código	Núcleo Comum						Cr./Disc	Carga/Área		
			1º Per.	2º Per.	3º Per.	4º Per.	5º Per.	6º Per.				
Atribuição e os Processos de Formação do Lector/Escritor I, II		FE ANT		2				3		2	100	2700
Antropologia		CB ART			2						40	
Arte e Educação I, II		CB ART	2								80	
Ciências e Saúde I, II		CB CIS		2							80	
Ciências na Educação Infantil I, II									2		80	
Currículo e Cotidiano Escolar		FE DID	2								120	
Didática I, II, III									3		60	
Educação Inclusiva											40	
Expressão Artística e sua Didática		FE FIL									40	
Filosofia da Educação I, II			2								80	
Fundamentos da Educação para Portadores de Necessidades Educacionais Especiais									2		40	
Fundamentos e Organização da Educação Infantil I											40	
Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Especial I, II									2		80	
Geografia I		CB GEO									40	
Gestão Educacional I, II		AT GES									80	
História da Educação I, II		FE HED	2								80	
		CB HIS		2							80	
											100	
Integração Social I, II		CB LPL	3								180	
Língua Portuguesa e Literatura Brasileira I, II, III									2		40	
Literatura Infantil e Criação		CB MAT									140	
Matemática I, II, III			3								140	
Matemática na Educação Infantil I, II											100	
Metodologia de Pesquisa Aplicada à Educação I, II, III, IV			2								160	
Movimento e Expressão Corporal I, II		CB MOV									100	
Pensamento e Linguagem na Educação Infantil I, II									2		120	
Perspectivas e Alternativas Curriculares da Educação Infantil									3		40	
Políticas Públicas da Educação de zero a seis anos											40	
Processo de Avaliação dos Anos Iniciais em Escolarização											60	
Psicologia da Educação I, II, III			2								120	
Saúde, Nutrição e Proteção I, II											100	
Sociologia da Educação I, II									2		40	
Tecnologia da Comunicação e da Informação I, II			2								80	
Eleitiva (voltada para ênfase)			80						2		120	
Prática de Ensino I, II, III, IV, V, VI			30								400	
Atividades Acadêmicas/Científicas/Culturais I, II, III, IV, V, VI			30						30		200	
Estágio Supervisionado I, II, III									120		400	

Carga Horária Total das Disciplinas

2700 ha ou 2250h

Estágio Supervisionado

400

Atividades Acadêmicas/Científicas/Culturais (Est. Independentes)

200

Prática de Ensino

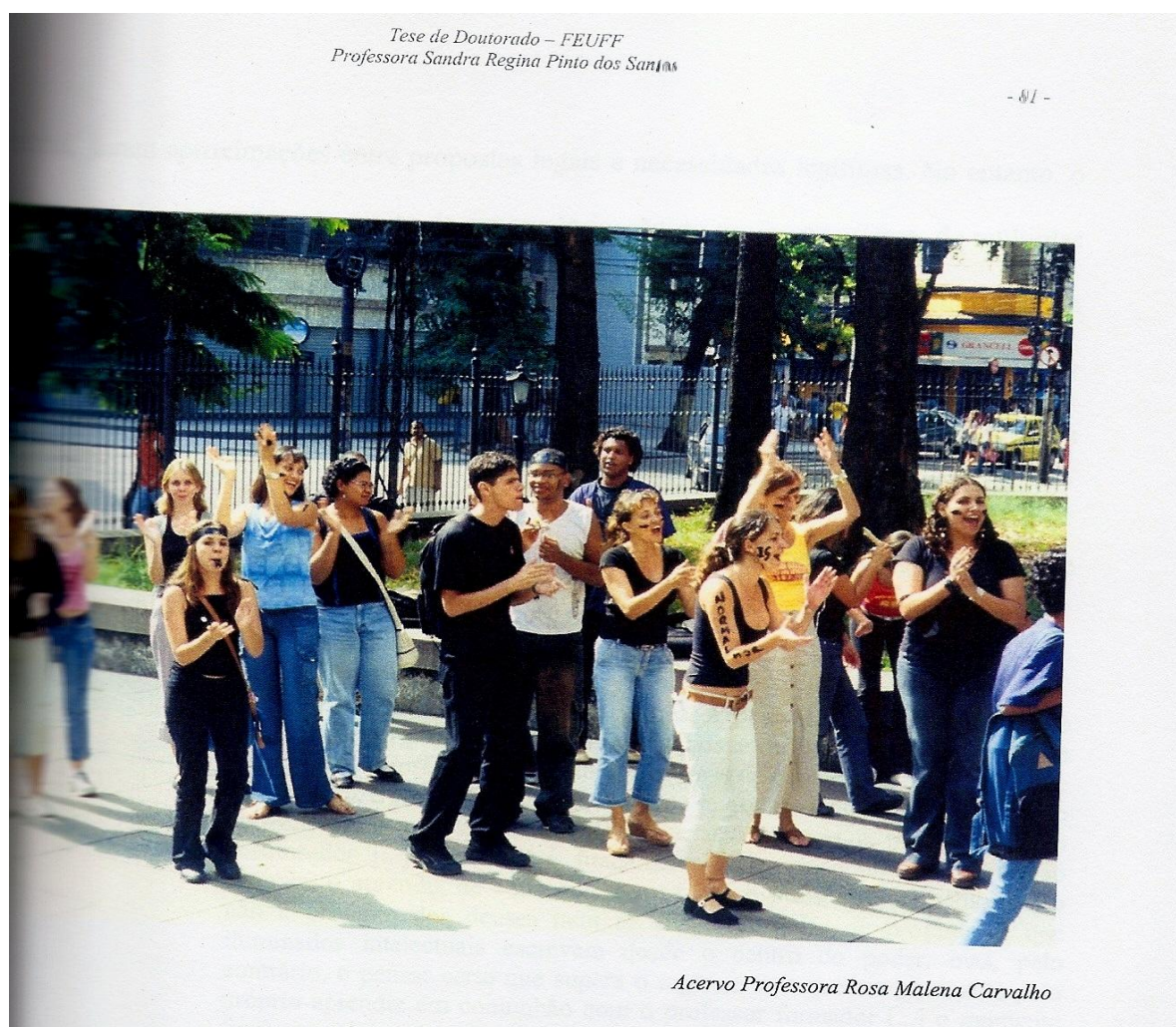
400

Total em Hora Relógio

3250

OBS.: Períodos com 20 semanas e hora aula de 50 minutos (Manhã, Tarde e Noite)

ANEXO 26



FONTE: SANTOS, Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar:** O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais. Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006, p.81.

Tese de Doutorado - UFF
Professora Sandra Regina Pinto dos Santos

- 112 -



FONTE: SANTOS. Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar:** O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais. Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006, p.112.



FONTE: SANTOS, Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar:** O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais. Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006, p.115.



FONTE: SANTOS, Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar: O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais.** Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006, p.117.

ANEXO 27

ENTREGA DOS CERTIFICADOS DA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO ISERJ

Noite de entrega dos Certificados da Formação Pedagógica do ISERJ.

Iniciando o compromisso de entrega dos Certificados e Diplomas dos alunos concluintes dos Cursos oferecidos pelos Institutos Superiores da FAETEC, estivemos na noite de 07 de Agosto no ISERJ em solenidade no belo Salão Nobre do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro entregando, em nome da Presidência da FAETEC, os primeiros Certificados dos Concluintes do Curso de Formação Pedagógica oferecido em 2002/2003 no ISERJ.

Nas imagens alguns dos momentos com a participação dos professores formados pela FAETEC. A Profª Ellen Cabral - Coordenadora do CNS representou a Diretora do ISERJ Profª Sandra Santos e abriu a solenidade.



A Profª Themis Alline C.dos Santos - assessora da DESUP acompanhou o Diretor da DESUP Prof. Fernando Mota que coordenou os trabalhos.



A Secretária do ISERJ Profª Adilma efetivou os registros formais dos docentes certificados.



Os professores certificados agradeceram e comemoraram com alegria a conquista do documento que esperaram por longo tempo.



Houve manifestação de alguns docentes que ainda aguardam a validação de seus estudos por parte do Conselho Estadual de Educação.

Ver relação dos concluintes no site da DESUP:

FONTE: RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/DESUP/FAETEC. **Entrega dos certificados da formação pedagógica NO ISERJ.** Disponível em: <http://www.faecetec.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/188-entrega-dos-certificados-da-forma-pedaga-no-iserj>. Acesso em 25 de maio de 2011.

ANEXO 28

PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 21/2003

EMENTA:

ACRESCENTA O § 4º., E AS ALÍNEAS A, B E C, AO ARTIGO 90 DA CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, NA FORMA QUE MENCIONA.

Autor(es): Deputado PAULO RAMOS

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO RESOLVE:

Art.1º. – Ficam acrescentados o § 4º., e as alíneas “a, b e c”, ao art.90 da Constituição do Estado do Rio de Janeiro, com a seguinte redação:

“§ 3º. -
.....
.....

“§ 4º. – Ao servidor público desviado de função, fica assegurado:

- a) Estando em órgão diverso da sua lotação original, passará a pertencer ao órgão onde estiver lotado.
- b) É de 90 (noventa) dias, o prazo para exercer o direito a opção pelo órgão onde estiver lotado.
- c) O servidor que não exercer o direito de opção no prazo determinado na alínea “b”, retornará ao seu órgão de origem.
- d) O servidor transferido para órgão diverso do de origem, será enquadrado na nova carreira, observadas as respectivas exigências”.

Art.2º. - Esta emenda à Constituição entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Plenário Barboza Lima Sobrinho, 10 de novembro de 2003.

Deputado PAULO RAMOS

JUSTIFICATIVA

A presente proposição visa acabar com uma anomalia que se verifica na Administração pública, quando servidores são transferidos entre órgãos, sem o menor critério, sem o menor respeito a condição de cada um como profissional e com prejuízos até para o serviço público, uma vez que, as transferências não obedecem aos critérios técnicos ou de semelhança funcional. Muitos são transferidos para órgãos que muitas vezes não têm afinidades ou grandes conhecimentos.

FONTE: RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. **Emenda Constitucional Nº 21**, de 11 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.alerj.rj.gov.br/processo3.htm>. Acesso em 08 de agosto de 2009.

ANEXO 29



Para enviar telegrama ligue 0800 5700100 ou acesse www.correios.com.br

69

CONTEÚDO DA MENSAGEM

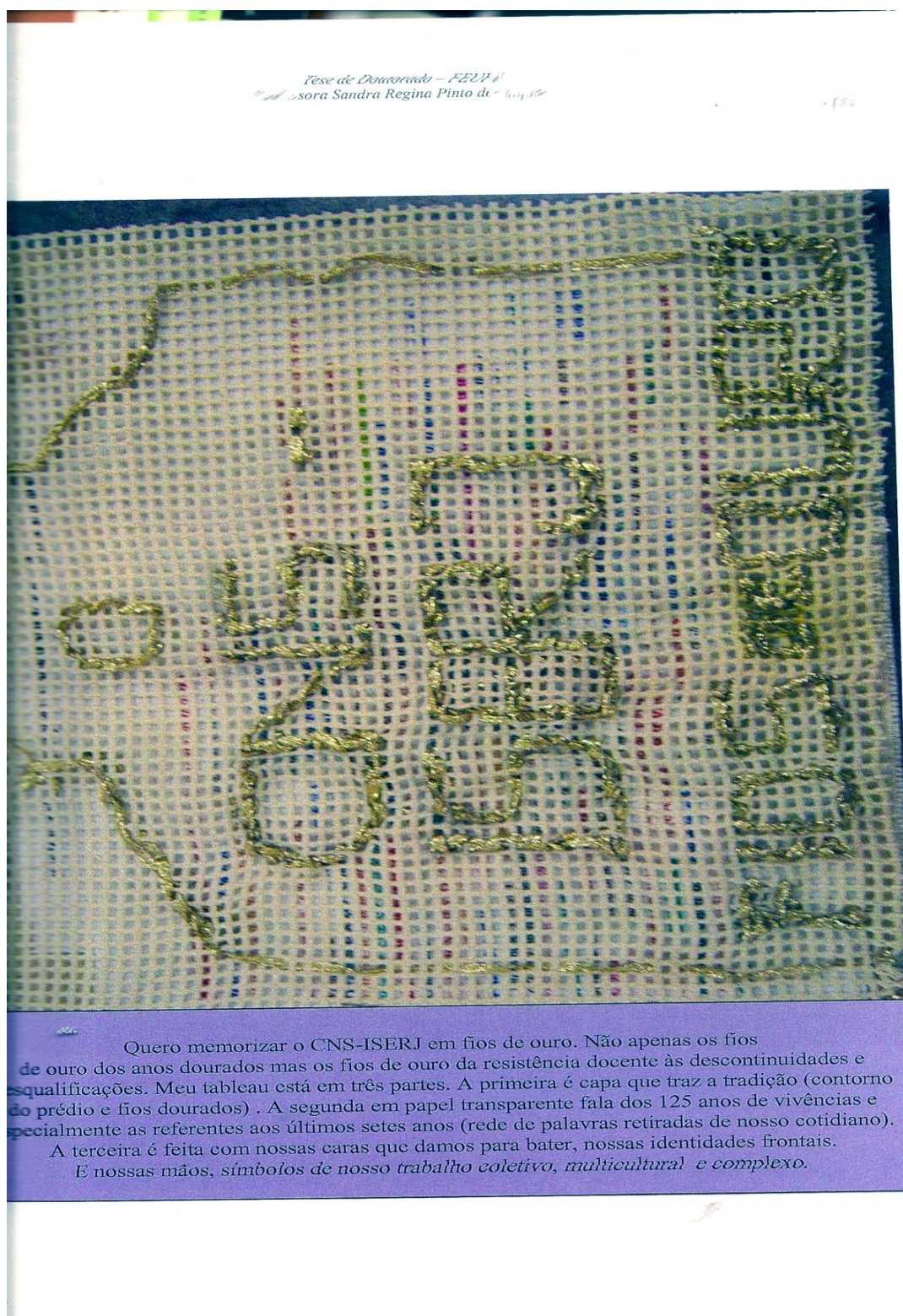
<<Informamos carência existente nas disciplinas:
 Segunda-Feira- DEF II Horário M 4, M 5 e M 6.
 ALFA V e VI – Horário T 1 e T 2.
 ALFA III e IV – Horário T 4 e T 5.
 Terça-Feira DEF I – Horário M 4, M 5 e M 6.
 Quinta-feira EEEF II- horário M 2 e M 3.
 DEI II – horário T 4, T 5 e T 6 .
 DE DATICA II – Horário N 1 e N 2.
 DEF II- Horário N 3, N 4 e N 5.
 E a necessidade de Vs. assumir, segundo Edital D. O 28/10/2004 de Concurso Público para Ensino Superior da FAETEC, aguardamos retorno de confirmação.

Coordenação de Esino Superior
 Professora Elen Cabral
 Diretora Geral Sandra Santos>>

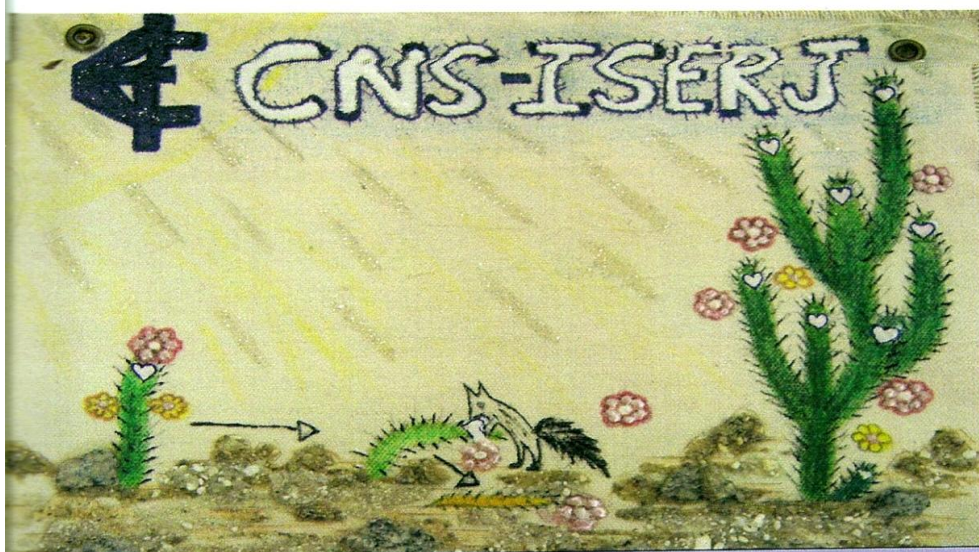
Postado via FONADO, em 16/01/2008 às 16:51.

REMITENTE	Instituto de Educação Rua Mariz e Barros 273 Praça da Bandeira 20270-003 - Rio de Janeiro/RJ	USO EXCLUSIVO DOS CORREIOS <input type="checkbox"/> 1 Mudou-se <input type="checkbox"/> 6 Recusado <input type="checkbox"/> 2 Ausente <input type="checkbox"/> 7 Falecido <input type="checkbox"/> 3 Desconhecido <input type="checkbox"/> 8 Não existe o número indicado <input type="checkbox"/> 4 Endereço insuficiente. Faltou:..... <input type="checkbox"/> 5 Outros (Especificar)
	DESTINATÁRIO Glória M. Tonacio Rua Potirendaba 152 Ap.202 Vila Valqueire 21330-420 - Rio de Janeiro/RJ	NÚMERO DO TELEGRAMA MF 40626325BR 73295 TL4H TCP PE 16/01 20:51

ANEXO 30



FONTE: SANTOS. Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar: O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais.** Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006, p.134.



Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, para alguns, somente a lembrança da antiga Escola Normal da Corte; para nós e para o Brasil, a continuidade histórica, abrigando o primeiro Curso Normal Superior público, o qual chegou para manter a tradição desta casa em formação de professores com referência nacional. Pensando nessa continuidade e relembando os diversos momentos onde o corpo do-discente do CNS-ISERJ precisou dizer não à formação aligeirada, à desqualificação do corpo docente, à destruição do CNS e do projeto de educação que representa, tento, através deste pequeno painel, representar nossos momentos de resistência e tudo que representou para mim, como aluna sujeito participe desta linda história.

Utilizo neste painel o cacto, planta desértica com características bem parecidas com as posições que assumimos nos diversos momentos que passamos e continuamos a passar. Tomamos para nós uma denominação específica. Não somos mais corpo docente e corpo discente; somos corpo do-discente, no sentido total da palavra. Já comparando ao cacto, somos os espinhos do CNS-ISERJ, com a função de proteger o CNS (cacto) do seu maior predador: a descontinuidade de políticas públicas. Mas não ficamos somente na proteção, pois como bons espinhos de cacto, além de proteger, temos a função de preservá-lo vivo e resistente, alimentando a planta. Nesse ato, o coletivo de espinhos, diante da insolação não deixa perder uma gota sequer de orvalho. Cada gota representa para nós uma ação de resistência e a renovação de nosso reservatório de ânimos.

Hoje como um cacto que não foi destruído pelo seu predador, podemos ver a diferença entre os demais cactos neste deserto de descontinuidades. Já NÃO somos mais um que não está em desatenção a quaisquer leis. Temos um diferencial: somos um projeto ousado que vai além do mínimo e rompe fronteiras. Temos um corpo docente que, acreditando no trabalho coletivo, nos ensinou na prática, o que é educar se educando. E, em meio a erros e acertos, nos corrigimos, mediamos nossas contradições, chegamos ao consenso e assim estamos a cada dia construindo juntos com um olhar diferente cujo foco visa o respeito à educação pública, à formação de qualidade e à importância de nosso papel como professor na sociedade.

O CNS é assim; um cacto no deserto. Não um cacto qualquer, mas um que difere por suas características específicas, das quais as principais acredito serem a qualidade e o idealismo de cada espinho, que não visa seu benefício próprio, mas sempre o coletivo, procurando através da troca dialética fortalecer esta planta linda e exótica. Cada nova aprendizagem serve de alicerce para mudanças construtivas. Podemos dizer hoje que este intrigante CNS-ISERJ foi historicamente constituído ao invés de extinto, felizmente. E, infelizmente dizer que as entidades que mais tentaram contribuir para isso são instituições que deveriam nos fortalecer. Ao contrário, colocaram-se em muitos momentos no grupo dos predadores. Contudo resistimos e estamos aí, armazenando água, abrindo flores, criando mudas vivas.!

FONTE: SANTOS. Sandra Regina Pinto dos. **Movimentos identitários e investigativos de professores no cotidiano escolar: O exercício instituinte da pesquisa como práxis em diálogo com representações sociais.** Tese de Doutorado em Educação. Niterói-RJ/UFF, 2006, p.152.

ANEXO 31

UM DOS PANFLETOS QUE ERA DIVULGADO ENRE OS ALUNOS DO CNS/ISERJ

50

12/12/07Já vão tarde!

Implementadores x Concursados

Não é novidade para ninguém que os cursos NORMAL SUPERIOR estão passando por uma modificação e se transformando em PEDAGOGIA por ordem de uma diretriz federal (LDB). Em várias instituições de ensino reformulação foi tranqüila e vista como necessária e para formação de professores. Porém no INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (ISERJ) essa reformulação do curso foi e ainda é muito polêmica. Mais tal reformulação curricular é motivo para uma disputa política entre *Implementadores x Concursados*

Implementadores: *querem o curso normal superior*

Concursados: *querem a reformulação curricular (migração para Pedagogia)*

Acontece que os professores Implementadores não queriam a reformulação curricular do curso, pois se acontecesse seriam devolvidos a secretaria de educação, por conta disso atrapalharam o quanto puderam. Ou seja, acabaria a boa vida, pois, tais profissionais são de outra secretaria e sendo eles cedidos para secretaria de ciência e tecnologia recebem uma renda a mais por isso. Aí este o que muitos não vêem é tais profissionais não estão preocupados com o curso e sim com a sua atual remuneração.

O que muitos não sabem é o fato de que alguns dos implementadores não tem formação acadêmica para dar aula no nível superior.

Por isso eu, aluno do ensino superior que prestei vestibular, venho exigir meu direito de ter aulas com profissionais qualificados para o ensino superior.

Chegou ao fim a disputa política entre *Implementadores x Concursados*

Adeus implementadores foi o resultado dessa disputa. Vão com deus, digo eu não sou um aluno manipulado pelos concursados tenho minha posição política que independe de tais professores.

Particularmente sou da opinião de que os cargos públicos sejam ocupados por concurso, sou contra os implementadores pois entraram pela janela. Além dos professores implementadores temos também profissionais contratados na área administrativa. Tal fato Atualmente se chama de trem da alegria

Em suma adeus implementadores voltem para janela por onde entraram e dêem lugar a profissionais concursados. Voltem as suas funções originais e não atrapalhem mais nosso curso

Nada pessoal mas por um curso de qualidade: ADEUS, SANGUESUGA DO ESTADO

Rio de janeiro 12 de dezembro de 07

Jornal do ISERJ

Fundado em maio de 68 (na clandestinidade)

ao Editor desconhecido (in memorian)

Rio de Janeiro, junho/julho (tem quadrilha no arraiá) de 2007.

Editorial

Tenho o prazer de abrir, no bom sentido, para os nossos leitores, mais uma edição desse nosso prestigioso membro do quarto poder. Houve quem não acreditasse que conseguíssemos passar da primeira edição, pois enquanto a liberdade de imprensa ainda engatinha em nosso ambiente de trabalho, dominado pelos tubarões do ensino, da pesquisa e da extensão, reunidos no Curso Normal Superior, ainda estamos esperando o financiamento público sem prestação de contas, conforme é praxe em nosso meio técnico-científico-informacional. Assim, enquanto os cofres públicos não abrem, no bom sentido, as asas sobre nós, vamos continuar fazendo o jornalismo nanico e com a pior das boas intenções. O que supera, em tese, o jornalismo avantajado com a melhor das más intenções.

Não podemos, nem é nossa intenção, competir com jornais que já no nome soam grandiosos. O Globo, Jornal do Brasil, Le Monde, New York Times, Pravda, etc, são entidades que no seu cotidiano jornalístico abarcam o mundo, falando de coisas tão distantes da nossa realidade, como Iraque, aquecimento global, Brasília, Sergio Cabral. Não queremos repetir esse jornalismo que só nos deixa saturados de informações e sem resposta para nossas ansiedades. Nossa matéria é o dia a dia do nosso minúsculo universo na rua Mariz e Barros, o número e o CEP ainda não sei, mas vou descobrir. Resumindo, é o nosso mundinho que nossos leitores querem ver retratados nas páginas do jornal de maior circulação no ISERJ. Nossos *causos* e nossas coisas, seguras ou não com o auxílio de suspensórios, são os nossos temas. É isso que o povo quer! É isso que ele terá!

Mas agora é melhor deixarmos de lado esse papo cabeça sobre nosso papel na modernidade líquida - ou alta modernidade - como prefere nosso galã Clark Gable, adepto da terceira via tricolor, e vamos ao que interessa. O nosso segundo número está nas bancas, na internet, no banheiro, no chão da cozinha, embrulhando o peixe, enfim, *tá na rua*, só p'ra citar o grupo concorrente da nossa trupe mambembe "A Claque". Cabe a você, caro leitor, acessá-lo onde ele estiver. Ler, entender, criticar e reclamar, fazem parte do processo. Mas, como diria nossa ex-coordenadora do turismo sexual do turno da noite, com aquela voz sensual que excitava até o nosso maior galã (que sempre a cantava parodiando um samba de Noel Rosa, aquele em que *a Vila Isabel dá samba*), se for desejo de todos: **Relaxem e gozem!**

O Editor

Cadê o meu Diploma?

Agente que estulda no CNS estamos passando por muitas dificuldades, iguá o Antunicu daquela pagode. Todu mundo sabe dos problema e percarços que nós passa no dia a dia: a essessiva carga horária, o grandi nulmero de professores fujindo das sala e de nós, o vai e vein da barangada, a professora Glória, etc. Mais, o mas gravi é o quesitu diploma. Até oje, desdi que Jurupiara entrô na escola, e issu já faz muinto tempu, ainda não conceguimos o nossu canudu. Falão pra genti um monti de discupa, mais nenhuma me convense. Esperu que cum nossa quirida diretora e lider ispirituá SS sentada na cadera da direção, nós conciga o tam cobissado diploma!!!

J.G. de Araújo Nunes (o broguero de SS)

Matéria mal escrita e mal paga com cheque sem fundos (Vou botar seu nome no SPC)

O ménage do mês

De infância pobre e miserável, a maltrapilha Jurupiara começou cedo na sua vida de labuta. Não debulhou o trigo, mas fez o milagre do pão. Do qual não pode se faltar, pois o que produzia não lhe pertencia. Parodiando o velho e barbudo Karl Marx, que não tinha nada de Goucho, apesar de tê-lo feito, de ser fruto do trabalho alienado de Jurupiara, o pão não lhe pertencia. Aquilo lhe era estranho, a forma, o gosto, o cheiro, tudo enfim que havia naquele pão lhe fazia lembrar o ditado popular “comer o pão que o diabo amassou”. E, foi assim que Jurupiara passou a sua infância, a adolescência e um pedacinho da vida adulta: comendo o pão que o diabo amassou.

Com apenas 32 anos, a precoce Jurupiara, atendendo a seus instintos mais secretos, profundos e inconfessáveis, entrou no recém criado Curso Normal Superior do ISERJ. Queria doutrinar as criancinhas desde a mais tenra idade e não deixar que elas caíssem na tentação de qualquer um de cabelos grandes, desgrelhados e mal lavados. Apesar das dificuldades colocadas em seu caminho pela vida, Jurupiara continuou sua busca em direção ao seu destino, que seu ascendente no horóscopo lhe garantia. No balcão da vida, passou a ser de chefe de torcida, sendo admitida, após um pequeno estágio, como membro efetivo, com direito a voz e voto a favor, do grupo mambembe “A Claque”. Daí, chegou a assessoria parlamentar de um deputado que distribuiu muitas moções nos altos círculos do ISERJ. Até que, finalmente, com a eleição de SS, alçou ao cargo de iminência parda da chefia de gabinete da direção geral do ISERJ.

A sempre combativa Jurupiara, também teve os seus percalços, mas não se deixou abater. Quando lhe incomodaram, retrucou na mesma moeda. Assim, quando soube através de uma conhecida que lhe disse que uma amiga havia dito que ouvira falar que um professor do CNS, de cabelos grandes, desgrelhados e mal lavados - segundo um ex-aspone da direção - estava querendo algo mais incisivo e intrusivo com ela, Jurupiara não titubeou: foi direto ao diretor e tacou-lhe um processo por maus modos em cima (o diretor ainda lhe acrescentou outra acusação, por mau gosto). Mostrou que com ela, o buraco é mais embaixo ou, em suas palavras, “*a sete palmos do chão*”. Só não se sabe se acima ou abaixo dele.

Jurupiara também não se deitou em berço esplêndido, adormeceu e deixou a vida levá-la. Sempre dedicada a seus estudos, Jurupiara é hoje a aluna de maior tempo em um curso numa instituição da rede FAETEC e, quem sabe, no país inteiro. Está sendo feita uma pesquisa para confirmar tal fato. A nova direção planeja para o ano vindouro uma grande homenagem a aluna padrão do ISERJ. Não se sabe bem ao certo como isso será feito, mas a data comemorativa de anos de dedicação e de serviços prestados ao CNS não passará em branco. Fala-se em placa de bronze e em uma estátua $\frac{3}{4}$. Procura-se uma sala para batizá-la com seu nome. Jurupiara contará seus *causos* para que possamos nos deliciar e conhecer um pouco da sua história, que já não lhe pertence, pois é de todos nessa instituição. Não há pressa, temos tempo para pensar nas comemorações, afinal Jurupiara continuará conosco por mais uns bons anos.

Entrevista com o Gugu

Conforme anunciado na edição do mês passado, neste número teríamos uma entrevista exclusiva com *Gugu Liberado*, o papa do não-trabalho, uma teoria revolucionária que definitivamente conquistou o ISERJ. Ao longo de sua trajetória de vida, Gugu ganhou inúmeros adeptos, não só no CNS, mas também no meio artístico. Todos sabem que Gugu freqüentava, nos bons tempos do *desbunde*, um sítio em Vargem Grande, onde ia fundo nas *peladas* dos Novos (hoje Velhos) Baianos FC. Gugu, junto com Pepeu e Baby, formavam um trio de ataque inseparável, na época em que o esporte bretão ainda tinha pontas. Dizem as más línguas que Riroca, que mudou de nome por questões inexplicáveis, e Krishna Baby, não têm nada do Pepeu. Não sei não, mas o nosso Gugu deve ter andado por aquelas carnes da baiana papa-goiaba, e deixou frutos!

Esse contato inicial com meio artístico e ocioso, permitiu a Gugu, em parceria com Doc Comparato, ser roteirista do antigo seriado “Guerra, sombra e água fresca”. Enquanto Doc ficava com a guerra, Gugu se concentrava na sombra e na água fresca. Depois de toda essa experiência, de muita relação e pouca ralação, foi fácil para Gugu formular a teoria do não-trabalho. Tudo começou e terminou numa tarde de segunda-feira, na praia de Ipanema no antigo Pêr com Gugu de tanguinha, coisa que Gabeira imitaria anos depois. Daí, para a conquista de multidões mundo afora, foi um pulo.

Bem, infelizmente, tentamos contactar Gugu de todas as formas possíveis, usando até um antiquado pombocorreio como meio de transporte para nossas mensagens, mas não houve jeito. Todos sabem que Gugu vive isolado, escondido em algum lugar dessa cidade, se balançando em sua rede, bebendo água de coco e evitando ao máximo desperdiçar suas energias. Daí a nossa dificuldade, pois nem internet ele usa. Segundo ele seria muito cansativo sair de sua rede, ir até o computador, ler e-mails, respondê-los e voltar p’ra sua rede. Mas fiquem tranqüilos caros leitores, não desistiremos enquanto não conseguirmos essa entrevista com Gugu, fonte importantíssima das novíssimas tendências do pensamento mundial.

De qualquer jeito, caso Gugu seja encontrado ou não, traremos na próxima edição uma reveladora entrevista com Adriana, a musa das comissões. Ela acaba de lançar a campanha mundial “*Se omitir é*”, em sua luta pela preservação do meio ambiente, pela renúncia das comissões no ambiente de trabalho e pelo cumprimento das obrigações domésticas e maritais. **Não percam essa explosiva entrevista!**

Conjuntura Política

Segundo os comentaristas políticos muito mais credenciados que eu para fazer uma análise fria e calculista do processo eleitoral em nossa escola, deu zebra. Tanto na eleição para a direção do CAP, como na escolha das coordenações dos segmentos no ISERJ. Ninguém esperava que o compenetrado (em suas obrigações domésticas) Luis Sergio, decidisse a parada já no primeiro turno, tendo como adversários candidatos peso-pesados do ISERJ, como Miguel e, principalmente, Marcão. Todos já esperavam a derrota do eterno candidato a todos os cargos possíveis e imagináveis, AC, o nosso Dick Vigarista. Mas duvido que alguém, em sã consciência, esperasse que ele, Dick Vigarista, fosse eleito o mais gato dos candidatos por um grupo de alunas barangas do ISERJ. Isso ninguém esperava, nem Ana Haum! Outro resultado totalmente inesperado, foi a escolha de Cazé para a coordenação do Ensino Médio. Um resultado à primeira vista surpreendente, mas facilmente explicável se analisarmos a campanha do candidato. Cazé, que tem como principal objetivo na vida o de “*juntar bens e curtir seus tarja preta*”, como disse em entrevista coletiva, prometeu distribuir os *tarja preta* em sua gestão. Assim, conquistou a comunidade, que votou nele tranqüilinha, tranqüilinha, já que os remédios foram dados logo no início da eleição.

Também assisti em segunda mão, ao último debate entre os candidatos ao CAP-ISERJ. Pelo que vi, na véspera do pleito já tinha a certeza de quem seria o vencedor dessa nossa *corrida maluca*. Para explicar o que aconteceu na eleição, vou direto às considerações finais dos candidatos, pois foi nesse momento que as coisas se esclareceram para os 15 pagantes e mais a diretora, que deu uma carteirada e entrou *de grátis* no debate.

O primeiro candidato a se manifestar foi o químico responsável pela sala-laboratório Elizabete Louro, o Marcaõ, líder do projeto PQM (Primeiro Químico Meu). Com toda a sua ginga e com seu tubo de ensaio na mão, Marcão falou claramente para a galera “*que nós do ISERJ tínhamos que trabalhar, pois ele não estava disposto a trabalhar p'ra gente*”. Foi repreendido duramente pela platéia, formada majoritariamente por professores do CNS, que se arrepiou com aquela proposta indecente. O próprio Marcão sentiu: *perdi!*

O segundo candidato foi o ex-locutor do Good Times 98, o nosso Bernardo, o Batman de outro professor matemática. Bernardo fez um discurso com diversas citações eruditas e de música *pop*, passando pela jovem guarda e por Elvis Presley. Mas grande parte dos presentes não entendeu, pois ainda eram criancinhas e não conheciam aqueles sucessos. O seu grande momento foi quando recitou a parábola do pé de feijão. Discorrendo sobre a seiva que escorre pelo pé, Bernardo nos fez lembrar do nosso primeiro tubérculo enterrado, escondido em nossa infância. Assim, Bernardo emocionou a todos. Foi o momento mais bonito do debate, mas infelizmente a comoção passou rápida e o candidato da palavra fácil deu adeus ao pleito.

O terceiro, ou melhor, a terceira candidata a se despedir da disputa foi, suspeita-se, a ex-vedete Virginia, que lembrou muito a nossa querida Dercy Gonçalves nos anos 80 (que para Nicolas batia um bolão). Sem se levantar da cadeira, temendo perdê-la para o candidato seguinte, o nosso Dick Vigarista, Virginia fez uma breve comparação entre o teatro de revista e a educação infantil. Foi apalpada e apupada pelos presentes.

Finalmente foi a vez de AC, o nosso Dick Vigarista. Felizmente, no momento de sua explanação final, tive que me ausentar do debate por motivos fisiológicos. Assim, não posso assegurar qual foi o teor do seu discurso, mas temo que seja o mesmo dos anteriores. Com propostas avançadíssimas mas pouco compreendidas pela comunidade, como a liberação da pista para que os alunos ali cedessem a seus desejos mais recônditos e o conserto do elevador, que, com exceção dos candidatos peso-pesados, ninguém quer, pois subir de escada esta nos ajudando a manter a forma, Dick balançou na eleição e caiu fora do pleito.

O último candidato a se colocar foi Miguel, que prometeu não cortar mais a barba, nem dar problemas de física desprezando o atrito durante sua gestão. A platéia reagiu mal às duas propostas, afinal não somos chegados a um barbudo e o atrito faz parte da vida, além de haver formas de minimizá-lo de modo mais prazeroso do que simplesmente o ignorando. Mais à frente, falando da falta de infra-estrutura em nossa escola, Miguel confessou sua “*dificuldade em sentar na coisa*”. Pisou nas bolas! Os 15 pagantes mais a diretora, que deu uma carteirada e entrou *de grátis*, se entreolharam assustados. Ali, Miguel realmente deu p'ra trás!

Mas... e o vencedor? Vou explicar. Luis Sérgio participou de quase todo o debate. Porém, antes das considerações finais ele anunciou que não poderia continuar no recinto, pois tinha um compromisso muito sério com a patroa e, desta vez, “*não podia falhar*”. Assim, numa demonstração despretensiosa de como levava a sério o cumprimento de suas obrigações domésticas, Luis Sergio ganhou o apoio do universo feminino, majoritário em nossa escola. As mulheres colocaram Luis Sergio na cadeira-mor do CAP, mas com a exigência de que ele continue cumprindo com suas obrigações conjugais e, talvez, quem sabe, um dia, numa sexta-feira à tarde, arranje um tempinho para uma hora extra. A fila tá crescendo!!!

Cultura, Diversão e Fofoca

Infelizmente, não fomos convidados para participar da cerimônia de posse da nova direção do ISERJ, uma festa para poucos, mas nossos informantes disfarçados de garçons, seguranças e de atores do grupo mambembe “A Claque”, entraram no coquetel e foram em busca do furo que todo o jornalista almeja para si. E agora, passamos para você leitor, em primeira mão, o que eles viram, ouviram e sentiram.

- A ausência mais comentada na posse da nova direção do ISERJ, foi a do deputado Paulo Ramos. Dizem as más línguas, que ele ficou aliviado com a eleição de SS e não quis aparecer para que não se lembrassem dele. PR, como é conhecido na intimidade pelas *implê*, não agüentava mais a romaria da trupe mambembe “A Claque” em seu gabinete. O deputado tentava se desvencilhar mas não adiantava, quanto mais moções distribuía, mais gente aparecia, e sem pedir licença nem bater na porta. Agora ele acha que se livrou do assédio, pelo menos enquanto a trupe tiver um gabinete mais próximo para frequentar..
- **“Eu agora, pela primeira vez, vou receber p’ra fazer o que eu já fazia antes com vocês de graça”** (pequeno trecho do discurso de SS ao assumir a direção). Pergunta que não quer calar: **O que ela fazia antes sem receber?**
- J G de Araújo Nunes, o *broguero* oficial de SS, e Jurupiará, a pré-histórica aluna do CNS, estavam esfuziantes. A partir de agora teriam enfim alguém na direção capaz de entender seus *drama* e seus *problema*, e, quem sabe, resolver a questão dos *diproma* que não chegam. No ritmo do funk de Quebra-Barraco dançaram até o sol raiar.
- Nicolas **Mc Cartney**, que esconde de todos ser um legítimo descendente de um scotch potiguar 12 anos falsificado e também outras *coisitas* mais, e considerado o inimigo público nº 1 do grupo mambembe “A Claque” e das velhinhas na compulsória, bem que tentou se infiltrar na comemoração pelo título de SS. Foi contido no seu ímpeto pela professora Glória, que num raro momento de lucidez e com seu característico jeito **Madureira de ser**, impediu o nosso lobo mau de realizar seus malévolos intentos.
- E por falar em Glória, nós aqui da redação estávamos já considerando uma vitória o fato de que, após ler nossos comentários inteligentes e sempre em dia com as novas tendências, ela tenha deixado seu chapéu em casa. Porém, com a chegada de mais uma frente fria na cidade, Glória voltou a usar seu apetrecho de cabeça. Mas vamos continuar insistindo e queremos ouvir do ISERJ inteiro o bordão: **Tira esse chapéu, Glória!** Quanto ao jeito **Madureira de ser**, esse não tem jeito mesmo.
- Não convidem para a mesma cerimônia cívica, onde haja hasteamento de bandeira ou que envolva algo que lembre um objeto fálico, o comprido André Malina e o nosso diretor administrativo e de assuntos suspensórios, professor Dejair. A questão entre eles ferveu quando o professor do CNS derrubou um *pino* no estacionamento e tentou colocá-lo em pé novamente. Nosso diretor de suspensórios também queria levantá-lo e a confusão começou. A discussão passou do tamanho do *pino* à cor da tinta, quando foi proposto que ele fosse fosforescente, para que pudesse ser melhor visualizado. Oldeney, que assistia a tudo calado, depois testemunhou que sem uma pinça e uma lupa seria impossível saber quem tem o pino maior.
- Numa disputa acirrada contra ele mesmo, Cazé foi escolhido por aclamação para ser o nosso **Edmundo**. A única divergência ocorreu no momento da comunidade decidir se o candidato assumiria o cargo sem liberação médica ou com liberação médica. Parece que a primeira opção ganhou por pequena margem. Adriana, a musa das comissões, prometeu que vai controlar os **tarja preta** do novo coordenador do ensino médio. Agora sim dá p’ra acreditar!

(Um exemplar de um JORNAL CRIADO ENTRE OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DO ISERJ. A divulgação era via email.

ANEXO 31

ENTREGA DOS PRIMEIROS DIPLOMAS DO ISERJ

ISERJ entrega solenemente durante o VI Fórum dos Discentes os primeiros diplomas do CNS registrados pela UENF. A Profª Lia Faria do Conselho Superior da FAETEC participa ao lado da Profª Sandra Santos/ISERJ e Regina Célia de Souza/DESUP da emoção das entregas.





FONTE: RIO DE JANEIRO . SECT-RJ/DESUP/FAETEC. **Entrega dos primeiros certificados do ISERJ.** Disponível em: <http://www.faecetec.rj.gov.br/desup/index.php/notas-mainmenu-33/438-entrega-dos-primeiros-certificados-do-iserj>. Acesso em 30 de maio de 2011.

VI FÓRUM DISCENTE NO ISERJ

O Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ, comemorará 10 anos do Curso Normal Superior com o VI Fórum Discente que acontecerá nos dias 4 e 5 de junho de 2009 no Teatro Fernando de Azevedo.

Programação abaixo:



No ano de 1999, surgiu no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, o Curso Normal Superior, a fim de atender a LDB – Lei 9.394/96, que indica a formação de docentes em nível superior – licenciatura plena - para atuar na Educação Básica. Nasceu assim, há 10 anos, o primeiro Curso Normal Superior público do país, trazendo inovações: a avaliação qualitativa, as ênfases em duas modalidades de ensino – Educação Especial e Educação de Jovens Adultos -, escolhidas a critério do aluno de graduação, com carga horária de 380 horas cada uma. O curso suscitou muita polêmica e, ainda hoje, é propulsor de inúmeras divergências. O objetivo deste fórum é discutir a contribuição social trazida pelo CNS – ISERJ à educação no estado do Rio de Janeiro e sua relevância no âmbito da formação de professores.

Programação

4 de junho

Manhã - 9:00 às 12:00

Abertura do fórum discente (Diretoria do CACM)

Mesa Redonda

Tema: A importância do CNS para o avanço das políticas públicas na formação de professores.
Mediador: José Roberto

Composição da mesa para o debate.
Direção Geral do ISERJ
Profª Drª Sandra Santos

Coordenação do Ensino Superior e Curso Normal Superior
Profª Ms. Elen Cabral

Coordenador do Curso de Pedagogia
Profª Ms. Leonardo

Direção de Ensino Superior da FAETEC
Profª Fernando Motta

Ex – Diretor do Curso Normal Superior
Profª Ms. Livingstone dos Santos

Apresentação da Banda Samba Mundo
Regência Tiago da Gaíta

Governador do Estado do Rio de Janeiro
Sergio Cabral Filho

Secretária de Ciência, Tecnologia e Inovação
Alexandre Cardoso

Fundação de apoio à Escola Técnica
Celso Pansera

Instituto Superior do Rio de Janeiro
Profª Drª Sandra Regina dos Santos

Coordenação de Ensino Superior e
Curso Normal Superior
Profª Ms. Elen Cabral

Pedagogia
Profª Ms. Leonardo Vilela

Organização: CACM
Antonio Carlos Lyra
Camila Corrêa
Edvaldo da Silva
Fernanda Moreira
Flavia Georgina A. Lima
José Roberto P. Peres
Kátia da Cunha
Lillian Ferreira
Márcia Amon
Waldomiro Silva

Colaboradores
Josilene dos Santos Pereira
Helôisa Fabiano
Henrique Oliveira dos Santos
Nahra Araujo

Programação

4 de junho

Tarde - 14:00 às 18:00

Palestra: A importância do CAP-ISERJ na formação de professores.

Convidados:

Profª Luiz Sergio - Diretor do CAP-ISERJ
Profª Mônica dos Santos Lorena - Diretora dos Anos Iniciais do Ens. Fundamental do CAP – ISERJ
Profª Fátima Ornelas - Coordenação do Setor de Estágio do Ensino Superior
Profª Ms. Margarida dos Santos – CAP – ISERJ
Profª Vera Petrungaro - Segmento da Educação Infantil – ISERJ

Noite - 19:00 às 21:30

Palestra e debate sobre as ênfases do Curso Normal Superior (Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial).

Convidados:

Profª Maria da Glória Pinto Pereira (Vice Diretora Geral – ISERJ)
Profª Ms. Paulo de Tarso – CNS / ISERJ (EJA),
Profª Marco Antonio – CNS / ISERJ (EJA)
Profª Ms. Maria José – CNS / ISERJ (Especial)
Profª Dra. Olga Passos – CNS / ISERJ (Especial).

ISERJ – INSTITUTO SUPERIOR DE
EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

CACM
CENTRO ACADÊMICO CECÍLIA
MEIRELES

VI FÓRUM DISCENTE



10 ANOS DO
CURSO NORMAL SUPERIOR
DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

DIAS 04 E 05 DE JUNHO DE 2009
TEATRO FERNANDO DE AZEVEDO

Programação

5 de junho

Manhã 10:00 às 12:00

Palestra: Os diferentes espaços da formação de professores, avanços e retrocessos. Passado e futuro da Educação Fluminense.
Mediador: José Roberto

Convidadas:

Profª Dra. Lia Faria – Diretora da Faculdade de Educação da UERJ
Profª Dra. Sandra Santos – Diretora Geral do ISERJ

Tarde 14:00 às 18:00

Oficinas diversas

Jogos e brincadeiras
Profª Ms. Sonia Ortiz (CNS – ISERJ)
Relaxando o dia a dia do professor
Marcos Vasconcelos Bezerra (Graduando CNS – ISERJ)

Noite 19:00 às 21:00

Palestra: 10 anos do Curso Normal Superior, momentos de lutas que nos fazem caminhar.

Convidadas:

Profª Dra. Gelta Xavier (UFF)
Profª Dra. Maria Lucia (UFF)
Profª Dra. Rosa Malena (UFF)
Babi Teixeira (Filha de Anísio Teixeira)

Encerramento com os depoimentos de ex-alunos do CNS e atuais professores municipais. Homenagem musical a todos os professores do CNS-ISERJ e parabéns com bolo no final.

FONTE: RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/DESUP/ FAETEC. VI Fórum Discente no ISERJ. Disponível em:

http://www.faecet.rj.gov.br/desup/index.php?option=com_content&view=article&catid=16%3Atimas-notas&id=422%3Avi-forum-discente-no-iserj&Itemid=31. Acesso em 30 de maio de 2011.

ANEXO 32

MINUTA DO ESTATUTO DA FAETEC DIVULGADA EM 2005



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

ESTATUTO DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

FAETEC

TÍTULO I
DA INSTITUIÇÃO E SEUS FINSCAPÍTULO I
DA INSTITUIÇÃO

Artigo 1º - A Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, criada pela Lei nº 2.735/97, alterada pela Lei nº 3.808/02, é um órgão vinculado à Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro.

Parágrafo Único: É uma entidade sem fins lucrativos, com personalidade jurídica de direito público, de duração indeterminada, com sede e foro na Capital do Estado do Rio de Janeiro.

Artigo 2º - A FAETEC, seus órgãos, atividades e serviços à comunidade regem-se:

I – Pela Legislação em vigor;

II – Por este Estatuto;

III – Pelo Regimento Geral;

IV – Pelos Atos Normativos e Regulamentos Internos.

Artigo 3º - A FAETEC goza de autonomia, administrativa, financeira, acadêmica, didático-científica e disciplinar, para operacionalização dos mecanismos necessários ao funcionamento de suas Unidades de Educação Básica, de Educação Profissional e de Educação Superior.

Artigo 4º - A FAETEC pode firmar parcerias, acordos e convênios com entidades públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras; contratar a prestação de serviços de pessoas físicas ou jurídicas, nacionais ou estrangeiras, observando-se a legislação em vigor.

Artigo 5º - A FAETEC, inspirada na universalidade do saber e nos ideais democráticos de solidariedade humana, tem por finalidades:

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

- I – criar, preservar, organizar e disseminar o saber e a cultura por meio do ensino em todos níveis e modalidades, na pesquisa e da extensão;
- II – oferecer ensino público gratuito e de qualidade, sem discriminação de qualquer natureza;
- III – formar cidadãos capacitados para o exercício da profissão e da investigação nos diversos setores da economia;
- IV – oferecer Educação Profissional articulada com o Ensino Fundamental e Médio levando em conta o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos de produção e distribuição de bens e serviços;
- V – oferecer Curso de Graduação, Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu, Cursos de Extensão e Cursos Seqüenciais;
- VI – promover a integração institucional e dos seus agentes, interagindo com a sociedade, em especial com o setor produtivo e as instituições públicas e privadas.

Artigo 6º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Equidade de condições para o ingresso e permanência na escola;
- II – Pluralidade de idéias e concepções educacionais;
- III – Liberdade de aprender a aprender;
- IV – Valorização do profissional da educação;
- V – Gestão democrática.

TÍTULO II
DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA

Artigo 7º - A estrutura administrativa da FAETEC obedece às seguintes diretrizes:

- I – administração colegiada com estrutura orgânica baseada em Unidades de Ensino de Educação Básica, de Educação Profissional e de Ensino Superior;
- II – descentralização financeira e racionalidade de organização, com plena utilização de recursos humanos e materiais;
- III – unidade de patrimônio e de administração;

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

IV – delegação de competências;

Artigo 8º - A Administração da Fundação ocorre em nível Superior, Intermediário e Setorial.

Artigo 9º - A Administração Superior é exercida por:

I – Órgãos Deliberativos Superiores:

- a) Conselho Superior;
- b) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão;
- c) Conselho Fiscal.

II – Órgão Executivo Superior:

- a) Presidência.

**SEÇÃO I
DO CONSELHO SUPERIOR**

Artigo 10 - O Conselho Superior, instância superior da FAETEC, de caráter deliberativo, é constituído por 11 (onze) membros titulares e 11 (onze) membros suplentes, conduzidos à função por ato do Chefe do Poder Executivo do Estado, entre pessoas de ilibada reputação e notório conhecimento nas áreas de educação, cultura, tecnologia, ciência, comércio e indústria, sendo:

- I – Presidente da FAETEC e 01(um) vice-presidente;
- II – 01 (um) representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia;
- III – 01(um) representante da Secretaria de Educação;
- IV – 01(um) representante da Secretaria de Desenvolvimento Econômico;
- V – 03 (três) membros, dentre representantes da Indústria, Comércio e Agricultura;
- VI – 03(três) membros representantes da sociedade civil de livre escolha do Chefe do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro.

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Artigo 11 – O Presidente e o Vice-Presidente do Conselho são designados pelo Chefe do Poder Executivo do Estado do Rio de Janeiro, a partir de lista triplíce elaborada pelo Conselho Superior;

Artigo 12 – O Colegiado é organizado em três turmas, no total de 09 (nove) membros, sendo 03 (três) membros por turma, que poderão ser reconduzidos da seguinte forma:

- a) aos integrantes da primeira turma é conferido um mandato de 01 (um) ano;
- b) aos integrantes da segunda turma é conferido um mandato de 02 (dois) anos;
- c) aos integrantes da terceira turma é conferido um mandato de 03 (três) anos.

Artigo 13 – Ao término dos mandatos, os novos membros que foram designados ou, em caso de recondução, serão contemplados com mandatos de 03 (três) anos, independentemente da turma à qual forem indicados, de forma a atender a renovação de 1/3 (um terço) do Conselho, a cada ano.

Artigo 14 – A Presidência da FAETEC, após consulta aos órgãos citados no Art.10, encaminhará à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia, com vistas à Chefia do Poder Executivo, a indicação dos nomes para sucederem os Conselheiros em fim de mandato ou propor a recondução destes, até 60 (sessenta) dias, antes do término do mandato dos membros do Conselho Superior.

Parágrafo Único: Em caso de vacância de mandato da Presidência da FAETEC providenciará indicação de que trata o artigo anterior, no prazo máximo de 15 (quinze) dias contados da vacância, caso em que o Conselheiro nomeado deverá cumprir o restante do prazo de mandato de seu antecessor.

Artigo 15 – O Conselho Superior da FAETEC reúne-se ordinariamente, ao menos, uma vez a cada mês e extraordinariamente, a qualquer tempo, mediante convocação do Presidente.

Artigo 16 – O Presidente da FAETEC exerce a função de membro do Conselho coincidentemente com o tempo de permanência no cargo, enquanto que o representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia pode ser substituído a qualquer tempo.

Artigo 17 – A extinção do mandato dos Conselheiros ocorre nas seguintes hipóteses:

- a) morte ou renúncia;
- b) ausência a 03 (três) reuniões ordinárias consecutivas sem justificativa.

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Artigo 18 – Os membros do Conselho Superior percebem por sessão realizada, até o máximo de 03 (três) por mês, um jeton de presença equivalente a 50% (cinquenta por cento) do valor do símbolo DAS-10, constante da Tabela de Símbolos e Valores de Cargos em Comissão do Estado.

Artigo 19 – Ao Conselho Superior compete:

- I – exercer, como órgão normativo e deliberativo, a jurisdição superior da FAETEC;
- II – elaborar seu regimento interno;
- III – propor alterações no Regimento Geral da FAETEC;
- IV – aprovar o Regimento das Unidades de Ensino;
- V – propor ou determinar medidas para garantir e aprimorar a política educacional da FAETEC dentro de suas finalidades estipuladas na legislação;
- VI – propor a instalação e supressão de cursos, ouvidas as Unidades de Ensino;
- VII – fixar normas sobre a aceitação de doações e legados;
- VIII – aprovar planos para o desenvolvimento da FAETEC;
- IX – deliberar sobre o relatório e a prestação de contas da Fundação;
- X – propor ou determinar as medidas necessárias ao bom funcionamento da FAETEC;
- XI – resolver, em grau de recurso, questões relativas às atividades da FAETEC;
- XII – resolver casos omissos.

SEÇÃO II
DO CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Artigo 20 – O Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, órgão máximo de natureza normativa, deliberativa, consultiva e fiscalizadora em matéria acadêmica, na área do ensino, da pesquisa e da extensão, da Educação Superior.

Parágrafo Único: é constituído por membros titulares e membros suplentes, conduzidos à função por ato do Chefe do Poder Executivo do Estado, sendo constituído:

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

- I – Presidente da FAETEC;
- II – Diretor de Educação Superior;
- III – 2 (dois) Diretores dos Institutos Superiores;
- IV – Um (01) docente de cada Instituto Superior;
- V – Um (01) docente representante do Ensino, Pesquisa e Extensão dos Institutos;
- VI – um (01) representante do corpo discente da Educação Superior.

Artigo 21 – Os membros mencionados:

- I – nos incisos I, II, são natos;
- II – no inciso III, IV e V são eleitos por seus respectivos pares, para um mandato de dois anos (02), permitida a reeleição;
- III – no inciso VI é escolhido entre os representantes indicados pelo Diretório Acadêmico de cada Instituto Superior, para mandato de (01) um ano, permitida a recondução.

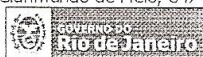
Artigo 22 – A extinção do mandato dos Conselheiros ocorre nas seguintes hipóteses:

- a) morte ou renúncia;
- b) ausência a 03 (três) reuniões ordinárias consecutivas sem justificativa.

Artigo 23 – Compete ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão:

- I – propor e implementar a política de ensino, pesquisa e extensão, nos Institutos Superiores;
- II – propor a criação e/ou extinção de cursos de Graduação e de Pós-Graduação, suas vagas, planos e modificações;
- III – fixar normas complementares às do Regimento Geral sobre processo seletivo para ingresso nos Institutos Superiores, currículos, programas, transferências, aproveitamento de estudos, reingresso, avaliação da aprendizagem, calendário acadêmico, estágios curriculares, e outros assuntos em matéria de sua competência;

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

IV – regulamentar o processo de capacitação e avaliação do pessoal docente e a distribuição de carga horária docente para o ensino de Graduação, Pós-Graduação, pesquisa e extensão;

V – aprovar o currículo pleno dos cursos de Graduação e de Pós-Graduação;

VI – elaborar, reformar e aprovar o seu Regimento;

VII – apreciar e deliberar, o originalmente ou em grau de recurso, sobre matéria omissa neste Estatuto ou no Regimento Geral, no âmbito de sua competência;

VIII – exercer as atividades de fiscalização, no âmbito de suas atribuições, propondo medidas de natureza preventiva e suspensiva.

Artigo 24 – Os membros do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão não serão remunerados, sendo suas funções consideradas de relevante interesse público.

**SEÇÃO III
DO CONSELHO FISCAL**

Artigo 25 – O Conselho Fiscal da FAETEC, órgão auxiliar da Secretaria de Estado de Finanças, é composto de 03 (três) membros titulares e 03 (três) suplentes, com mandato de 01 (um) ano, autorizada a recondução, e tem em sua composição obrigatoriamente:

I – um representante da Secretaria de Estado de Planejamento, Controle e Gestão;

II – um representante da Secretaria de Estado de Finanças;

III – um representante da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

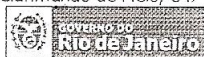
Artigo 26 – Os membros do Conselho Fiscal reúnem-se ao menos uma vez a cada mês, ordinariamente, e, extraordinariamente, sempre que houver convocação de seu Presidente ou de algum de seus membros, considerando a relevância da questão.

Parágrafo Único: Os membros do Conselho Fiscal faz jus a uma remuneração mensal no valor equivalente a 15%(quinze por cento) da média daquela atribuída à Diretoria, conforme Decreto nº 21.788 de 24/11/1995, que regulamentava o funcionamento dos Conselhos Fiscais no Estado do Rio de Janeiro.

Artigo 27 – As competências dos Órgãos Colegiados da Administração Superior, serão definidas no Regimento da FAETEC.

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-179-



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

SEÇÃO IV DA PRESIDÊNCIA

Artigo 28 - A presidência, órgão de Administração Superior da Fundação, é dirigida por um Presidente nomeado pelo Chefe do Poder Executivo do Estado, dentre pessoas de alta competência e reputação.

Artigo 29 - Para cumprimento de suas atribuições estatutárias, a Presidência da FAETEC é composta pelo:

- I - Presidente;
- II - Dois Vice-Presidentes;
- III - Chefia de Gabinete;
- IV - Assessorias Técnicas.

Artigo 30 - São atribuições do Presidente:

- I - dirigir e orientar as atividades da Fundação;
- II - cumprir e fazer cumprir as normas legais, estatutárias e regimentais;
- III - representar a FAETEC em juízo e fora dele;
- IV - celebrar convênios, acordos, contratos e autorizar despesas;
- V - receber doações bens e subvenções destinados à FAETEC e movimentar seus recursos;
- VI - dar posse aos aprovados em concurso da FAETEC;
- VII - encaminhar ao Secretário de Ciência e Tecnologia a proposta orçamentária no prazo legal.

Artigo 31 - Aos Vice-Presidentes compete exercer as atribuições definidas no Regimento, bem como aquelas que lhe forem delegadas pelo Presidente.

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 - CEP 21311-280 - Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Artigo 32 - Os demais setores da Presidência terão suas atribuições definidas no Regimento da Instituição.

CAPÍTULO II
DA ADMINISTRAÇÃO INTERMEDIÁRIA

Artigo 33 – A Administração Intermediária é exercida pelas Diretorias que possuem estrutura definida no Regimento da FAETEC.

Artigo 34 – Para cumprimento das suas atribuições a Administração Intermediária é composta pelas seguintes Diretorias:

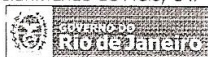
- I – Educação Superior – DESUP;
- II – Desenvolvimento Educacional – DDE;
- III – Integração Social e Tecnológica – DIST;
- IV – Administrativa – DAD;
- V - Financeira – DIFIN;
- VI – Apoio Operacional – DAOP.

CAPÍTULO III
DA ADMINISTRAÇÃO SETORIAL

Artigo 35 – A Administração Setorial é exercida pelos Diretores das Unidades Escolares, que possuem estrutura definida em Regimento próprio.

Parágrafo Único: O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste possui autonomia administrativa e acadêmica e sua administração é definida em Estatuto próprio e na Lei No 4.805 de 29 de junho de 2006.

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21.311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Artigo 32 - Os demais setores da Presidência terão suas atribuições definidas no Regimento da Instituição.

**CAPÍTULO II
DA ADMINISTRAÇÃO INTERMEDIÁRIA**

Artigo 33 – A Administração Intermediária é exercida pelas Diretorias que possuem estrutura definida no Regimento da FAETEC.

Artigo 34 – Para cumprimento das suas atribuições a Administração Intermediária é composta pelas seguintes Diretorias:

- I – Educação Superior – DESUP;
- II – Desenvolvimento Educacional – DDE;
- III – Integração Social e Tecnológica – DIST;
- IV – Administrativa – DAD;
- V - Financeira – DIFIN;
- VI – Apoio Operacional – DAOP.

**CAPÍTULO III
DA ADMINISTRAÇÃO SETORIAL**

Artigo 35 – A Administração Setorial é exercida pelos Diretores das Unidades Escolares, que possuem estrutura definida em Regimento próprio.

Parágrafo Único: O Centro Universitário Estadual da Zona Oeste possui autonomia administrativa e acadêmica e sua administração é definida em Estatuto próprio e na Lei No 4.805 de 29 de junho de 2006.

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA





GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

TÍTULO III
DA ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA – CIENTÍFICA

Artigo 36 – A organização didática - científica tem sentido de crescente integração, de tal modo que o ensino e a pesquisa mutuamente se enriqueçam e, projetando-se no meio através da extensão, proporcionem soluções e identifiquem novos problemas como matéria de estudos e investigação.

CAPÍTULO I
DO ENSINO

Artigo 37 – A FAETEC ministra cursos nos seguintes níveis e modalidades de ensino:

I – Educação Básica:

- a) Educação Infantil – Creche e Pré-Escola;
- b) Ensino Fundamental – em 9 (nove) anos;
- c) Ensino Médio.

II – Educação Profissional:

- a) Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores;
- b) Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

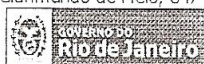
III – Educação Superior

- a) Cursos de Graduação;
- b) Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu;
- c) Cursos de Extensão;
- d) Cursos Seqüenciais.

Artigo 38 – Além dos cursos de Educação Profissional que correspondem a profissões regulamentadas em lei, ou que possuem currículos definidos pela legislação em vigor, a FAETEC poderá criar outros cursos de qualquer nível, grau ou modalidade, para atender sua vocação específica e as necessidades do meio produtivo- sócio- cultural.

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

CAPÍTULO II DA PESQUISA E EXTENSÃO

Artigo 39 - A FAETEC, em suas Unidades de Ensino Superior, promove a Pesquisa como meio de inovar e enriquecer seus currículos, por intermédio de programas ou projetos específicos, com a finalidade de ampliar os conhecimentos e atender as demandas do mundo do trabalho.

Artigo 40 - A FAETEC, através de Programas de Educação Profissional e de Educação Superior, promove a extensão por meio de:

- I - Cursos de extensão, aprimoramento cultural, profissional e outros congêneres;
- II - Prestação de serviços a órgãos públicos ou particulares;
- III - Ação comunitária de promoção ou assistência social;
- IV - Estágios.

TÍTULO IV DA COMUNIDADE ESCOLAR

Artigo 41 - A comunidade escolar é constituída pelo corpo docente, pelo corpo discente e pelo Corpo técnico - administrativo e pessoal de apoio acadêmico e administrativo.

Artigo 42 - Cabe à comunidade escolar a fiel observância dos preceitos exigidos para a manutenção da ordem, da dignidade e da disciplina na Instituição.

Parágrafo Único: O regime disciplinar a que estão sujeitos os membros da comunidade escolar é estabelecido no Regimento Geral da FAETEC, nos Regimentos das Unidades Escolares e no Estatuto do Funcionalismo Público.

CAPÍTULO I DO CORPO DOCENTE

Artigo 43 - O corpo docente é formado por quantos exerçam atividades inerentes ao ensino, na Educação Básica, na Educação Profissional ou na Educação Superior.

Presidência
Rua Clarimundo de Melo, 847 - CEP 21311-280 - Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

Artigo 44 – O provimento dos cargos da carreira docente é feito mediante concurso público de provas e ou provas e títulos, na forma de lei e de conformidade com as normas estabelecidas neste Estatuto e no Regimento Geral da FAETEC.

Parágrafo Único: Os cargos em comissão são supridos de acordo com o que dispõe a Lei Nº 3. 481, de 18 de março de 2002.

**CAPÍTULO II
DO CORPO DISCENTE**

Artigo 45 – O corpo discente da FAETEC é formado por todos os alunos regularmente matriculados em suas Unidades Escolares.

§ 1º - Alunos Regularmente matriculados nos cursos de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Superior terão direito a certificado ou diploma, conforme o caso, após o cumprimento dos respectivos currículos.

Artigo 46 – Os Regimentos das Unidades Escolares disciplinarão as formas de admissão dos alunos.

**CAPÍTULO III
DO CORPO TÉCNICO E ADMINISTRATIVO**

Artigo 47 – O corpo técnico-administrativo é formado por todos quantos exerçam funções não docentes.

Artigo 48 – O pessoal técnico-administrativo é organizado em carreira e com ingresso mediante concurso público.

Artigo 49 – O regime jurídico de pessoal técnico e administrativo é estatutário na forma estabelecida pela Lei 3.781, de 18/03/02.

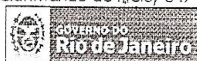
**TÍTULO V
DO PATRIMÔNIO E DOS RECURSOS**

Artigo 50 - Constitui patrimônio da FAETEC:

I – os bens, direitos e outros valores pertencentes à Fundação, bem como os que lhe forem destinados, doados ou que venham a ser adquiridos;

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

II – doações, auxílios e subvenções que lhe forem destinadas pela União, Estados, Municípios, sociedades de economia mista, empresas públicas;

III – doações, legados e contribuições de pessoas físicas e jurídicas;

IV – bens móveis e imóveis integrantes do patrimônio do Estado que lhe forem destinados.

Artigo 51 – Cabe à FAETEC administrar seu patrimônio e dele dispor com prévia autorização do Chefe do Poder Executivo do Estado.

Artigo 52 – A alienação de seus bens dependerá de prévia autorização do Chefe do Poder Executivo do Estado.

Artigo 53 – Em caso de extinção, seu patrimônio reverterá ao Estado do Rio de Janeiro.

Artigo 54 – Os recursos financeiros da FAETEC são provenientes de:

I – dotações do Governo do Estado, consignadas em seu orçamento;

II – dotações que lhe forem atribuídas nos orçamentos da União;

III – subvenções e doações;

IV – taxas e emolumentos;

V – outras rendas.

Parágrafo Único: As rendas geradas ou obtidas pelas Unidades Escolares serão aplicadas de acordo com projetos aprovados pelos Colegiados da Administração Superior.

Artigo 55 – A proposta orçamentária para o exercício financeiro é encaminhada pela Presidente da entidade à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia.

Artigo 56 – O exercício financeiro da FAETEC coincide com o do Estado.

Artigo 57 – A FAETEC está sujeita à prestação de contas ao Tribunal de Contas do Estado do Rio de Janeiro.

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794



SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA

FAETEC



GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA
FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA

**TÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS**

Artigo 58 – A FAETEC pode contar com a colaboração de servidores, colocados à sua disposição por outros órgãos da Administração Federal, Estadual ou Municipal, nos termos do Decreto nº 23.644-A de 23 de outubro de 1997, bem como solicitar a cessão de servidores da administração direta e indireta na forma da legislação vigente.

Artigo 59 – As reuniões dos Colegiados citados neste Estatuto, excetuando-se as festivas e as solenes, terão caráter reservado.

Parágrafo Único: Quando necessário, com aprovação do Colegiado, poderá ser enviado convite ou convocação a pessoas, para prestação de esclarecimentos, para depoimentos ou para assessoria.

Artigo 60 – A proposta de alteração estatutária será encaminhada ao Chefe do Poder Executivo, mediante deliberação de, no mínimo, dois terços da totalidade dos membros em exercício do Conselho Superior.

Artigo 61 – Os casos omissos neste Estatuto serão resolvidos pelo Conselho Superior.

**TÍTULO VII
DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS**

Artigo 62 – O Regimento Geral da FAETEC será aprovado pelo Conselho Superior e homologado pelo Presidente da Fundação.

Parágrafo Único: Fica estabelecido o prazo de 120 (cento e vinte) dias a partir da publicação do presente, para elaboração do Regimento Geral.

Artigo 63 – Este Estatuto entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Rio de Janeiro,

Presidência

Rua Clarimundo de Melo, 847 – CEP 21311-280 – Quintino (21) 2597-9513 / 2299-1794

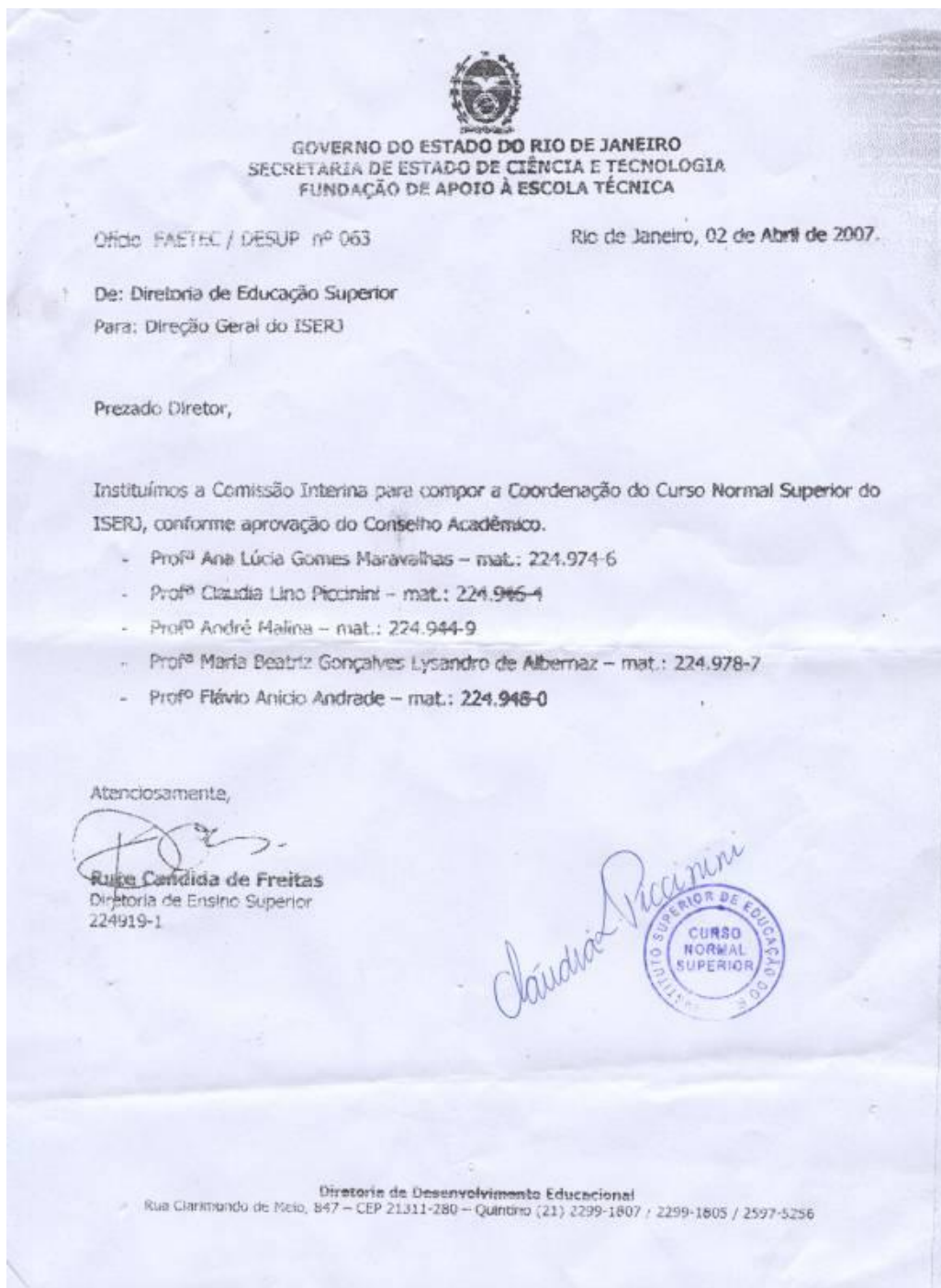


SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



ANEXO 33

**INSTITUIÇÃO DA PRIMEIRA COORDENAÇÃO INTERINA DO CNS/ISERJ,
INDICADA PELA PELO CONSELHO ACADÊMICO DO ENSINO SUPERIOR
REFRENDADA PELA DESUP/FAETEC**



ANEXO 34

DOCUMENTOS, RELATÓRIO E IMAGENS DO I E DO II SEMINÁRIO DE ESTUDO SOBRE AS NOVAS DCNS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA – ISERJ, REALIZADOS EM 24 DE OUTUBRO E EM 12 DE DEZEMBRO DE 2006.

O CONTEXTO DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR

O GURI (Grupo de Pesquisa Relações Interculturais na Formação de Professores) teve a iniciativa de provocar discussões sobre o processo de reformulação curricular do Curso Normal Superior do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - CNS/ISERJ, a partir da percepção da necessidade de adequações e ajustes do currículo do curso em relação à formação de professores vigente na Instituição e da oportunidade singular do momento favorável à proposição autônoma da formulação de uma pré-proposta curricular. Esta vaga surge a partir da homologação pelo Ministério da Educação, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCN - CNE/CP nº 01, de 15/05/06 - (ANEXO 2), propostas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, em maio deste ano. Este documento dá continuidade, em nível nacional, ao debate acerca da formação docente, suas contradições, ambigüidades e possíveis avanços. Tal debate já vem sendo realizado por diversas entidades do campo educacional (ANEXO 3), tais como: ANFOPE, ANPEd e FORUMDIR.

O Conselho Estadual de Educação - CEE/RJ acompanhando a data indicada pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para a reformulação curricular de cursos de formação de professores, em nível de graduação, definiu o mês de maio de 2007 como data limite para a apresentação de novas propostas ou alteração das propostas curriculares existentes nas instituições que integram o sistema de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro. Todas as instituições, principalmente aquelas de caráter público, há muito têm discutido a formação de professores, e aproveitam esta ocasião para consolidar novos projetos educativos.

Em especial a Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, com a qual temos interlocução, tanto discutiu internamente com seus docentes, quanto formulou uma apresentação dirigida ao corpo discente sobre o entendimento do debate necessário para uma reformulação curricular. Inspirados neste exemplo, o GURI organizou o ***I Seminário sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia***, nos dias 24 e 25 de outubro do presente ano, com a contribuição de dois colegas professores da UERJ. Divulgado à comunidade, o evento reuniu cerca de 343 alunos, professores e funcionários nos dois dias de trabalho, além da equipe de organização, o que entendemos como uma expressão significativa do desejo do debate em direção à superação dos nossos limites institucionais e o alcance de novos rumos. O presente relatório reúne as contribuições advindas por ocasião deste evento e quer representar um subsídio para a continuidade e aprofundamento das discussões sobre a melhor formação possível de professores, sintonizada com as lutas e interesses da classe trabalhadora.

BREVE RESUMO DAS MESAS-REDONDAS

Os trabalhos da manhã do dia 24 iniciaram-se com a abertura da mesa pela Prof^a Cláudia Piccinini, representando o GURI. A Prof^a fez uma rápida apresentação do trabalho desenvolvido pelo grupo de

pesquisa e da dinâmica proposta para os dois dias de Seminário. Após compor a mesa de abertura, a professora agradeceu aos que contribuíram para a realização do evento, aos participantes e à UERJ, destacou as dificuldades que têm se apresentado ao trabalho na Instituição e deu início a apresentação do palestrante.

Abriu o I Seminário a palestra *“Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: notas para um debate”*, ministrada pelo Prof. Dr. José Golçalves Gondra, adjunto da Faculdade de Educação da UERJ e pesquisador com vasta produção na área educacional, no campo de história da educação brasileira. O Prof. Gondra iniciou a apresentação falando sobre as DCN para o curso de Pedagogia e a construção de um Currículo Nacional. Em seguida, abordou os enfoques filosóficos que norteiam os debates acerca da formação de professores no Brasil (princípios, procedimentos e efeitos), apontando aspectos históricos deste debate que incluem instituições representativas na formação docente. O Prof. expôs ainda, os desafios, dificuldades e propostas para a formação docente, incluindo o debate acerca da relação teoria e empiria.

Após a exposição, a audiência foi convidada a se pronunciar e o debate seguiu por cerca de uma hora e meia com formulações de questões provocadas pelos Professores do GURI presentes: Rosa Neves, Nicolas Alexandria, Ângela Roberti e Glória Tonácio.

Ao final da mesa-redonda, a Prof^a Cláudia Piccinini voltou a agradecer a apresentação do Prof. Gondra e convidou a todos para a posse do Conselho Diretor do ISERJ, para o debate da tarde e à participação nos Grupos de Estudo - GE.

Seguindo o intervalo para o almoço, iniciou-se com a coordenação da Prof^a Glória Tonácio, a mesa da tarde. A professora realizou uma breve apresentação do trabalho do GURI, executou a leitura da poesia “O menino que carregava água na peneira” de Manuel de Barros, compôs a mesa e abriu os trabalhos com agradecimentos e com a apresentação da palestrante.

A segunda convidada, a Prof^a Dr^a Alessandra Frota de Schueler, professora adjunta na Faculdade de Educação da UERJ, integrante do Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação (NEPHE/UERJ), fez uma exposição esclarecedora em relação às *“Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia: embates, processos e efeitos do Parecer CNE/CP nº 01, de 15/05/06”*.

Em sua exposição, a Prof^a Alessandra destacou: (i) o processo histórico de conformação da profissão docente, através da apresentação e análise das leis, pareceres e reformas que orientaram a formação docente a partir de 1940; (ii) a polêmica Cursos Normais Superiores X Pedagogia; (iii) contextualizou e apresentou os embates travados a partir das DCNs, pelas associações e órgãos profissionais da categoria, apontando as principais críticas feitas como o *“aligeiramento”* da formação; em seguida, (iv) discutiu alguns pontos relativos às DCNs da Pedagogia, enfocando a relação entre Licenciatura X Bacharelado, as representações da docência e dos campos de atuação do pedagogo (escolar e não escolar), os saberes e o currículo, a carga horária do curso e o lugar da pesquisa, a formação dos *“especialistas”* no curso de Pedagogia e na pós-graduação e as políticas para a formação de pesquisadores no campo da Educação – os embates em torno do art. 64 da LDB e do art. 14 do Parecer CNE/CP nº 01, de 15/05/06; por fim, (v) a professora pediu que fosse exibida uma apresentação com atribuições esperadas do profissional pedagogo, complementando o que

havia debatido. Merece destaque e grande contribuição ao debate a apresentação de dados de uma pesquisa que a referida professora desenvolve sobre o Curso Normal Superior na região sudeste. A pesquisa vem demonstrando um aumento na quantidade de pedidos de transformação do Curso Normal Superior em Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, no âmbito das Instituições privadas, com deferimento pelo Conselho Nacional de Educação em prazos inferiores a quatro meses.

Encerrada a exposição, iniciamos o debate com a audiência, que oportunamente levantou questões relativas ao CNS/ISERJ, às atribuições do educador e dúvidas relativas a uma futura reforma curricular no ISERJ. Tendo os Professores Nicolas Alexandria e Rosa Neves chamado atenção para a Pré-Proposta do GURI que traz uma definição curricular baseada nos eixos: Cultura Popular e Política. Neste momento, a Prof^a Alessandra descreveu sucintamente o processo de reformulação curricular da UNILASALLE, Instituição Privada na Cidade de Niterói - RJ que oferece o Curso Normal Superior.

Ao final da mesa a Prof^a Glória Tonácio convidou a assistência a participar dos Grupos de Estudo - GE e reiterou o convite feito pela manhã, para a posse do Conselho Diretor do ISERJ.

Contabilizando a participação no primeiro dia do evento, tivemos a participação de 281 alunos e professores nas duas palestras. Foram encaminhadas, por escrito, 21 perguntas aos palestrantes e outras foram verbalmente apresentadas. Os dois professores convidados disponibilizaram o resumo de suas apresentações que apresentamos no ANEXO 1.

DISCUSSÕES SURGIDAS NOS GRUPOS DE ESTUDO

O segundo dia do evento, teve como objetivo reunir alunos e professores do CNS/ISERJ, e professores de outros segmentos da Instituição para análise das contribuições das falas e debates oriundas das mesas, do texto das DCNs para o curso de Pedagogia (Resolução CNE nº1, de 15/05/2006) e de uma pré-proposta de reformulação curricular elaborada pelo Grupo de Pesquisa Relações Interculturais na Formação de Professores / GURI (ANEXO 4).

Com o objetivo de organizar esta etapa inicial da discussão distribuímos os participantes em três turnos, num total de 11 (onze) Grupos de Estudo (GEs). Sob a coordenação dos (as) professores (as): Ana Maravalhas, Bruno Dassie, Cláudia Piccinini, Glória Tonácio, Leonardo Villela, Marta Lima Rego, Maria Beatriz Albernaz, Nicolas Alexandria, Regene Westphal, Rita de Cássia Almeida e Rosa Neves, reuniram-se cerca de 266 alunos (incluindo duas alunas do curso de Pedagogia da FFP/UERJ) e 19 professores. Acompanharam um dos Grupos de Estudo - GE da manhã, duas professoras da UERJ, convidadas pela CIP.

Cada participante recebeu uma cópia impressa da pré-proposta e as DCNs foram previamente disponibilizadas em cópia na pasta do GURI.

Os grupos discutiram e registraram suas contribuições. É importante pontuar que, apesar de haver um roteiro para a mediação dos Grupos de Estudo - GE (ANEXO 5), os relatórios não confirmaram que as contribuições se deram no sentido esperado, o que não impediu, entretanto, o registro das discussões e propostas. Como houve liberdade nas relatorias, após uma leitura geral,

propusemos categorias para a análise das contribuições, definidas em: (i) diagnósticos e sugestões sobre a formação de professores no CNS/ISERJ; (ii) diagnóstico e sugestões sobre o Regimento Interno (reunidas nesta categoria estão as contribuições relativas às necessidades da formação que exigiriam o envolvimento de outros agentes que não imediatamente os professores); (iii) diagnóstico e sugestões sobre fundamentos de um curso de formação de professores; (iv) diagnóstico e sugestões sobre a pré-proposta curricular do GURI. Neste relatório consolidado, apresentamos as contribuições seguindo esses itens, dispondo para os interessados a primeira tabulação na pasta de cópias do GURI (material que será apresentado por ocasião do I Seminário Interno de Reformulação Curricular para a Formação de Professores no ISERJ, detalhado neste relatório).

i) Diagnóstico e sugestões sobre a formação atual de professores no CNS/ISERJ

As discussões travadas em relação a este item apontaram uma série de limites à atual formação de professores, dentre as mais significativas uma crítica ao currículo em ação que não reflete a intenção de interdisciplinariedade proclamada, que se realiza por um número excessivo de disciplinas que teriam inclusive ementas concomitantes, pela formação centrada na docência, por um sistema frágil de avaliação dos alunos, que supostamente impediria o ingresso na pós-graduação. A dinâmica da formação impinge aos alunos uma série de problemas burocráticos principalmente em relação ao estágio, restrito ao Colégio de Aplicação - CAP/ ISERJ e a Prática Docente Interdisciplinar - PDI. A opção pela graduação no Curso Normal Superior é apontada como responsável pelo estreitamento de oportunidades de trabalho e dá margem ao preconceito em relação à sua qualidade. A divisão política e ideológica entre professores, também é entendida como prejudicial aos estudantes na medida em que causam desconforto entre esses e a sensação de que são objeto de manipulação dos professores e da FAETEC, vista como agente, entre alguns, desta rivalidade.

Como sugestões alternativas a esses problemas, indicam a reformulação curricular em direção ao curso de Pedagogia, não havendo o registro explícito de oposição nesse sentido, um dos grupos aponta que a formação propiciada pelo ISERJ deve pautar-se pelos princípios característicos da universidade - associação pesquisa, ensino e extensão.

(ii) Diagnóstico e sugestões a partir dos apontamentos sobre o regimento interno

Neste item, foram ressaltadas as questões sobre a legalidade e funcionamento do atual CNS/ISERJ, tais como: a não diplomação dos alunos concluintes do curso; a indeterminação em relação às grades curriculares em curso; a situação dos (as) professores (as) desviados (as) de função e a falta de diálogo e articulação com a FAETEC, com os outros Institutos Superiores de Educação - ISE e Universidades públicas, como a UERJ. Outro aspecto destacado nas discussões dos Grupos de Estudo - GE apontou a preocupação sobre os processos administrativos internos da Instituição, e sugerem: a melhoria do atendimento e da qualificação dos funcionários de secretaria, coordenação e direção, que no momento são em sua maioria de contratados, destacando a necessidade de ocupação dos cargos por concursados para o serviço público, a necessidade de avaliação do trabalho realizado nestes setores, a reavaliação e a dinamização dos processos de trancamento, do processo de reingresso, do prazo para entrega e divulgação das notas e calendários do curso, a comprovação do resultado de aprovação para o aluno antes da matrícula no período

seguinte, a implantação do regime domiciliar, a publicização de um prazo para impetrar recursos, como por exemplo, em relação à avaliação; a limitação do número de alunos por turno, o estabelecimento de carga horária das disciplinas e, especificamente, dos estágios supervisionados e práticas de ensino. Por fim, destaca-se a necessidade de socialização das informações e a necessidade de democratização da instituição.

(iii) Reflexões acerca do futuro curso de formação de professores do ISERJ

Este item foi pautado a partir de uma série de apontamentos sobre:

- educação, onde se discutiu a relação teoria e prática no processo educativo, na tensão do real e do imaginário (não idealizado). Os alunos manifestaram preocupação com a necessidade de que a formação não se torne um processo de semi-profissionalização;
- currículo, os participantes sinalizaram a necessidade de efetiva implantação da interdisciplinaridade. Houve a sugestão de temas a serem contemplados na formação, tais como, cultura tecnológica; sustentabilidade econômica das culturas populares; indústria cultural; tecnologia da informação; saberes tecnológicos; gestão; inclusão, dentre outros. Um dos Grupos de Estudo - GE salientou a importância de inserir aos eixos epistemológicos do curso o debate sobre a inclusão.

Neste item, surge uma preocupação com a produção do conhecimento das disciplinas em articulação com eixos e grupos de pesquisas institucionalizados no curso. Este Grupo de Estudo - GE também sugere a implementação de programas de pós-graduação. Houve um indicativo de ampliação do campo de atuação profissional do pedagogo, no sentido de poder atuar nas áreas não-escolares e na formação de professores no Normal Médio.

- a relação entre a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia - DCN e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, apontou a necessidade de ampliação da discussão da pré-proposta curricular, abrangendo de forma democrática todos os setores da instituição, isto é, desde a creche até o ensino superior.

- perfil dos alunos do Curso Normal Superior - CNS, implicou na necessidade da proposta contemplar a diversidade de alunos do curso, como, por exemplo, os alunos trabalhadores. Como sugestão apontam a criação de horários alternativos, como os sábado e a efetivação da orientação acadêmica.

- pesquisa, reuniu as seguintes sugestões dos Grupos de Estudo - GE: efetivação de grupos de pesquisa com a participação de alunos do curso e dos (as) professores (as) do Colégio de Aplicação - CAp/ISERJ, criação de incentivo à pesquisa com bolsas de iniciação científica e bolsas de monitoria. Revalidaram a necessidade do foco da produção discente na investigação.

(iv) Análise da Pré-proposta curricular apresentada pelo GURI

Nos Grupos de Estudo - GE, no total de dez (10), foram feitas apreciações da pré-proposta apresentada pelo GURI. Vale ressaltar que, apesar do funcionamento dos Grupos de Estudo - GE serem abertos, não foi apresentada nenhuma outra pré-proposta para ser discutida. Nestes grupos, os alunos parabenizaram a iniciativa do GURI, ressaltando a necessidade de reformulação do curso atual. Apenas num grupo apareceu manifestação de opinião contrária, argumentando que houve uma imposição no sentido de implantar a pedagogia e entendendo a pré-proposta como hierarquizante na

medida em que privilegia titulações e como a-histórica por desconsiderar a construção ascendente do currículo, advinda do cotidiano. Nos demais Grupos de Estudo - GE, houve o registro de apoio à reformulação do curso por dois caminhos alternativos. Um primeiro seria o avanço e superação da proposta atual, adaptando-a, permanecendo a educação especial e mantendo a prioridade da formação para atuação na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e em EJA. Outro caminho seria a implantação da pré-proposta com alguns esclarecimentos: definição de pedagogo como licenciado para atuar no ensino médio; explicitação de posicionamento sobre educação inclusiva, e discordâncias com a dispersão da formação em mais de um turno, pelo fato dos atuais alunos serem trabalhadores. Há também dúvidas em relação à pré-proposta: 1) relativas ao tempo de formação (em questão, o tempo estipulado e a carga horária que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN, o horário letivo do turno da manhã e da noite, a manutenção do turno da tarde, eletivas em todos os turnos, dois períodos letivos no ano, a realização de estágio no turno de acesso, identidade com o tempo de integralização máxima de outros cursos em outras instituições), 2) relativas à organização do currículo (em questão, o encaminhamento da Prática de Ensino, a proposta pela iniciação científica, a parceria com outras instituições para estágio, a adoção do regime de crédito, a observância do parecer CEE 33/2006 - licenciatura em sociologia, filosofia e psicologia no ensino médio -, a manutenção de licenciatura e bacharelado) e 3) relativas ao encaminhamento de uma reformulação curricular (em questão, a realização de um plebiscito entre os estudantes consultando sobre a graduação em Pedagogia, a ampliação do tempo de discussão através de um fórum permanente, além da realização do V Diálogos em Formação para análise de outras propostas que por ventura venham a ser apresentadas). Sugeriu-se também o estudo da legislação pertinente à formação de professores. Um grupo de estudo entendeu que o Seminário não abordou as irregularidades do curso.

ANÁLISE DOS RESULTADOS E DESDOBRAMENTOS ESPERADOS

O *I Seminário*, além de trazer ao ISERJ a oportunidade de debater com pesquisadores da área educacional questões centrais sobre a formação docente, nos forneceu elementos para um diagnóstico inicial em relação ao grau de amadurecimento do debate e ao desejo de reformulação curricular. A partir desse evento, fica clara a necessidade de aprofundamento da discussão, seja em relação aos textos legais que orientam a formação profissional, seja em relação a uma melhor definição da proposta de reformulação. Fica indicado também um especial cuidado que os desdobramentos desse movimento de reformulação acarretará na vida dos alunos, principalmente, daqueles que não terão a oportunidade de vivenciar tais mudanças ou, ainda, sobre o próprio processo interno e externo implicado.

Portanto, percebemos a relevância de dar continuidade aos debates, incorporando aquilo que foi exposto no segundo dia do evento, nos Grupos de Estudo - GE, tais como:

- 1- Democratização da construção de uma nova proposta curricular incorporando ao debate a redefinição da relação com o Colégio de Aplicação - Cap/ISERJ;
- 2- Posicionamento sobre a adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN de Pedagogia;
- 3- Esclarecimento sobre o possível processo de adequação curricular;

- 4- Preocupações com a operacionalização do dia-a-dia do ISERJ, em sintonia com a legalidade e legitimidade da formação;
- 5- Preocupações com a relação entre o Ensino Superior do ISERJ e a SECTI/FAETEC, e com os outros segmentos da Instituição;
- 6- Inserção da atividade de pesquisa e dos temas educação inclusiva, gestão educacional e EJA nos debates da formação;
- 7- Ampliação das interlocuções do ensino superior com outros espaços ou modalidades de ensino, seja interna ou externamente ao ISERJ;

O I Seminário trouxe contribuições significativas para o desenvolvimento posterior de um referencial teórico que irá orientar os desdobramentos promovidos na construção de uma proposta curricular. No sentido de atender algumas expectativas colocadas, destacamos algumas necessidades que entendemos como mais urgentes, a saber:

- 1- Proposição da continuidade e amadurecimento das discussões sobre uma nova proposta curricular;
- 2- Rigoroso estudo da legislação vigente, com vistas à formulação de propostas para os problemas de ordem macro e micro estrutural;
- 3- Discussão sobre a inserção do pedagogo no mundo do trabalho, visando amadurecer a opção pelo curso de pedagogia.

Como desdobramentos, apontamos:

- Promoção de novo evento com caráter de: (i) fundamentação teórica, (ii) esclarecimento sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN e (iii) publicização do conteúdo deste relatório;
- Proposição de um Grupo de Estudo permanente;
- Convite à participação de todos os professores do ISERJ, e pesquisadores de outras instituições, visando o diálogo com outras experiências e análises.

Assim, a par da complexidade das questões envolvidas, a realização deste evento e seus desdobramentos se justifica tanto pela necessidade e importância do debate amplo na formação dos professores, quanto pela necessidade de definição clara de políticas e ações que articulem a formação e o exercício profissional no magistério, à pesquisa e à extensão no âmbito do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e da FAETEC.

GURI:

Prof. Dr. André Malina

Profª Drª Ângela Roberti

Profª Ms. Cláudia Piccinini

Profª Ms. Glória Tonácio

Prof. Ms. Marcus Dezemone

Prof. Ms. Nicolas Alexandria

Profª Ms. Rosa Neves

Profª Drª Valeria Rosito

A PRÉ-PROPOSTA DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO GURI DISCUTIDA DURANTE OS SEMINÁRIOS SOBRE AS NOVAS DCNS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

A presente proposta nasce dos debates travados entre os professores do CNS/ISERJ, mais especificamente, em nosso GURI, nos espaços de interlocução internos da unidade e em espaços outros de pesquisa e de ação política, como os debates da ANFOPE, ENDIPE, ANPED, ANPOCS e ABA. Produto de reflexões e anseios manifesto da comunidade discente - vários documentos reivindicando mudanças curriculares nos chegaram às mãos - esta proposta surge, também como demanda das reformas estabelecidas nas DCNs para a formação de professores.

Será um momento de estabelecermos caminhos, de fazermos escolhas, baseadas no coletivo e na necessidade de construção levando em conta que

*"a **base comum nacional** deverá abranger três dimensões fundamentais e intrinsecamente relacionadas, a saber:*

a) Dimensão profissional;

b) Dimensão política;

c) Dimensão epistemológica;

Em outras palavras, a partir do assumir da docência como fio condutor das preocupações, a base comum deve se caracterizar como a necessidade de formação de um profissional consciente de sua responsabilidade histórica, traduzida pela reflexão crítica da sociedade e da prática educativa da escola em que vai atuar na perspectiva de redirecionamento desta prática a partir de seu compromisso com a escola pública e com os reais interesses da classe trabalhadora. Assim sendo, a base comum deve ser assumida como o princípio que permite avançar na formação dos profissionais do ensino necessário à luta, no plano educativo, pela transformação da sociedade brasileira" (CONARCFE, 1996, p.157).

Entendemos a **base comum nacional** como forma de estabelecer eixos curriculares unificados para a formação, como instrumento de luta contra a degradação e as perdas no campo da qualificação do profissional da educação. Esta base "é a sustentação epistemológica que norteará a elaboração e o desenvolvimento do currículo, na perspectiva da construção e reconstrução permanente de um ensino público de qualidade compatível com os anseios da classe trabalhadora" (ANFOPE, 2000).

Segundo esta base o profissional educador deve ter incorporado na sua formação:

a) a dimensão profissional, referida a um corpo de conhecimentos totalizador, o que o identifica como educador, articulado dialeticamente com o domínio do conhecimento específico de cada uma das áreas.

Este profissional constrói sua identidade na práxis coletiva e interdisciplinar que se dá na escola, confrontada à práxis coletiva que se dá no espaço social mais amplo.

b) a dimensão política, apontando para que seja capaz de repensar e recriar a relação teoria-prática da educação e de suas relações com a sociedade, sinalizando deste modo, para uma prática profissional consciente e comprometida com a democratização do saber, e, portanto com a democratização da sociedade.

c) a dimensão epistemológica, remetendo à elaboração de um saber onde o científico deve ter espaço privilegiado, habilitando para que sua prática profissional rompa com o senso comum, elevando a patamares superiores o conhecimento da classe trabalhadora (CONARCFE, 1986).

REFLETINDO SOBRE O PROFISSIONAL A SER FORMADO

Partindo da idéia de base comum nacional nos cabe definir o passo seguinte. Que profissional educador pretendemos formar? Que corpo de conhecimentos são necessários para formar este profissional? Que possibilidades terão ao concluírem o curso?

Entendemos que um dos principais desafios é a formação articulada dos educadores nas 3 dimensões apresentadas acima. Temos como concepção que o licenciando em Pedagogia é um profissional da educação, entendendo esta área como abrangente no campo da atuação profissional, isto é, ampliando o significado do processo educativo, ultrapassando a visão única de educação em espaços formais, mas entendendo que esta extrapola e abrange outras vertentes e práticas educativas fora da escola. A este profissional caberia atuar em espaços culturais outros, como ONGs, museus e centros de ciência.....

A possibilidade de consolidarmos neste novo curso diferentes habilitações, não nos exige de pensá-lo em sua totalidade e em suas interrelações. As novas teorias sobre educação têm apontado cada vez mais a necessidade de formarmos profissionais articulando especificidades no âmbito dos conhecimentos e das práticas, das vivências e dos rituais de espaços diversos, isto é, de potencializar e articular esta formação.

ESCOPO DE PROPOSTA PEDAGÓGICA

Devemos partir da idéia de formar profissionais educadores em uma perspectiva ampla e articulada, portanto propomos os seguintes espaços/ tempos educativos:

1. Magistério do Ensino Fundamental - 1ª a 4ª série / EJA;
2. Magistério da Educação Infantil;
3.

A proposta curricular será integralizada em um tempo mínimo de 4 anos, realizados com o cumprimento de 3.200 h. As turmas serão distribuídas em dois turnos -manhã e noite. Ao turno da tarde será facultada a realização das disciplinas eletivas, estágio supervisionado e atividades acadêmico-culturais, demandas importantes para o cumprimento de atividades de caráter cultural e integralizador do curso.

Desta forma, o curso será organizado, segundo:

- 1) o calendário acadêmico e escolar (CAp), a carga horária e o tempo total do curso;
- 2) a proposta curricular :
 - 1 - Disciplinas obrigatórias;
 - 2 - Disciplinas eletivas;
 - 3 - Pesquisa;
 - 4 - Prática Pedagógica;
 - 5 - Atividades Culturais;
 - 6 - Seminário de Planejamento e Avaliação;
 - 7 - Trabalho Monográfico.
- 3) a relação indissociável entre docência, pesquisa e extensão;
- 4) ao corpo docente, funcionários e a coordenação do curso;
- 5) a organização nuclear baseada nas áreas do conhecimento;
- 6) a descrição de ementas e objetivos de todos os componentes curriculares;
- 7) ao processo avaliativo.

Calendário acadêmico e escolar (CAp), a carga horária e o tempo total do curso:

Visando o aproveitamento máximo do período letivo, propomos a organização em 10 meses e meio de trabalho anual, divididos em 3 períodos (3 meses e meio, aproximadamente 12 semanas de curso).

A previsão de horário para os turnos será: manhã, de 7 às 12:30h, com 30 minutos de intervalo intermediário e noite, de 18:20 às 22:40, com 20 minutos de intervalo. Para a realização de recuperação paralela, reposição de aulas e outros eventos será facultado o uso dos sábados.

O curso deverá ser realizado em 4 anos, com período máximo de 6 anos e o cumprimento das 3.200 horas previstas na legislação em vigor.

A proposta curricular:

Eixos epistemológicos, isto é, que vão nortear as ênfases, a construção da matriz curricular e as linhas de pesquisa : **Cultura Popular e Política.**

Disciplinas obrigatórias e eletivas

Pesquisa

Prática pedagógica

Atividades Culturais

Seminário de Planejamento e Avaliação

Trabalho Monográfico

Docência, Pesquisa e Extensão:

Entendemos que esta relação deve se dar ao longo de toda formação. A docência deve prever atividades de extensão, de incorporação e realização de pesquisas em todos os campos ligados a educação. A pesquisa subsidiará ações de vanguarda e um pensar cotidiano sobre os problemas advindos do processo educativo, enriquecendo as práticas docentes/discentes e contribuindo para a ampliação do campo de atuação profissional. A extensão pensada como a possibilidade de interlocução com a sociedade que financia o ensino público, deverá ser mais uma

possibilidade de construção coletiva de discussões interdisciplinares para a pesquisa e a prática pedagógica. A relação ensino, pesquisa e extensão incorporará novas experiências e enriquecerá o aprendizado de todos os envolvidos.

O corpo docente, funcionários e a coordenação do curso:

O corpo docente será composto por profissionais concursados para o magistério superior, dos quais cerca de 80% deverão ser titulares com grau de doutor ou em processo de doutoramento. O ingresso de professores substitutos também se dará através de concurso público. Para a docência exigirá-se o grau mínimo de mestre.

O corpo docente e os funcionários deverão dispor de enquadramento funcional para a carreira do magistério superior. No caso dos docentes será facultada a possibilidade de dedicação exclusiva, com remuneração prevista no referido enquadramento. Será necessário aprovar em regime de urgência o plano de cargos e salários para este segmento profissional.

O coordenador do curso deverá possuir o grau mínimo de mestre, sendo desejável o doutorado. O mesmo deverá se aplicar aos coordenadores dos Departamentos/ Núcleos (?). Todos os coordenadores deverão ser eleitos pelo corpo docente regular. Não será permitido a candidatura e o voto de professores substitutos.

O curso deverá possuir uma secretaria própria, com chefia nomeada pela instituição e funcionários, todos concursados. O curso também deverá contar com sala de informática, setor de audiovisual, sala de estudos e biblioteca, todos devidamente equipados, organizados e capazes de atender as demandas do curso.

Organização nuclear baseada nos eixos de conhecimento:

A instituição será organizada em um Colegiado eleito e representativo de todos os Núcleos; por dois Departamentos - o Departamento de Fundamentos Político-Pedagógicos e Sociedade e o Departamento de Educação, Cultura e Conhecimento - e por Núcleos de conhecimento, que reunirão todo o corpo docente (incluindo os substitutos concursados). Além disso, no âmbito da graduação, o Curso de Pedagogia do ISERJ deverá atuar junto aos diferentes segmentos do ISERJ, formando também professores em exercício na instituição, oferecendo eventos de interesse da comunidade do ISERJ e a possibilidade de participação nos grupos de pesquisa e nas ações de extensão.

Descrição dos componentes curriculares:

Os componentes curriculares disciplinares se distribuirão entre os núcleos abaixo:

- 1) Educação, Sociedade e Cultura
- 2) Epistemologia, Antropologia e História
- 3) Debates Contemporâneos e Ensino de Ciências Naturais e Biológicas
- 4) Debates Contemporâneos e Ensino de Ciências Humanas e Sociais
- 5) Alfabetização e Linguagens
- 6) Cultura popular e Política
- 7) O cotidiano da escola e da sala de aula
- 8) Trabalho Pedagógico e Organização Política

Processo avaliativo:

A proposta sugere uma avaliação permanente de todas as etapas do processo educativo, buscando, por exemplo, incorporar as transformações e os conhecimentos gerados a partir da pesquisa. O curso deverá ser avaliado em dois níveis: por uma comissão interna de professores eleitos e uma comissão externa composta por membros da comunidade acadêmica e das representações políticas dos professores.

Os alunos deverão ser avaliados em cada disciplina em sua aprendizagem (auto e hetero-avaliação), devendo atingir para a aprovação o grau 6,0 (seis) em cada disciplina cursada. Em cada semestre será organizado um Seminário de Planejamento e Avaliação, com o intuito de analisar e replanejar o processo educativo em sua amplitude.

Em caso de reprovação será levado ao Conselho Colegiado para análise das formas de recuperação através de atividades suplementares, plano de estudo, atendimento semi-presencial para todos os casos pendentes. Em caso de reprovação, o aluno se matriculará na próxima turma e prosseguir seu curso e seu plano individual de trabalho.

A análise de equivalência curricular, de aproveitamento de estudos, de reingresso e de outros casos previstos em lei deverá ser realizada por comissão específica e eleita entre o corpo docente.

**IMAGENS DO II SEMINÁRIO DE ESTUDO SOBRE AS NOVAS DCNS PARA O
CURSO DE PEDAGOGIA – ISERJ REALIZADO EM 12 DE DEZEMBRO DE 2006.**



ANEXO 35



Governo do Estado do Rio de Janeiro
 Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECT
 Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC
 Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISE RJ

Ofício 011/2007

De: Comissão Organizadora da Indicação de Candidatos para Direção do ISE RJ - Eleita em Assembleia pela Comunidade Acadêmica em 25/04/2007

Para: Presidência da FAETEC - Sr. Nelson Massini

C/c para DESUP/FAETEC

Assunto: Verificação do atendimento aos requisitos e condições, pelos candidatos, do previsto na Portaria FAETEC 233 de 07 de março de 2007.

Rio de Janeiro, 03 de maio de 2007

Exmo Sr. Presidente:

Tendo em vista o disposto no Art. 3º, inciso I, da Portaria 233 de 07 de março de 2007, e considerando o não atendimento ao Art. 4º, verificamos que os Servidores abaixo relacionados não atendem as condições previstas na referida Portaria, em virtude da não comprovação, por meio de documento oficial, das condições de submissão dos seus nomes à consulta para o exercício do cargo de Diretor:

. **Mário de Jesus Alexandre**, Processo E-26/ 32.189/2007: falta comprovação documental, segundo Art. 4º, inciso II e III, da Portaria 233 de 07 de março de 2007 - de um ano de regência de turma, de ter curso superior, reconhecido pelo órgão competente do Sistema de ensino;

. **Sandra Regina Pinto dos Santos**, Processo E-26/32.179/2007: falta comprovação documental, segundo Art. 4º, inciso II e III, da Portaria 233 de 07 de março de 2007 - de um ano de regência de turma, de ter curso superior, reconhecido pelo órgão competente do Sistema de ensino;

. **Elen Maria Gomes Cabral**, Processo E-26/32.180/2007: falta comprovação documental, segundo Art. 4º, inciso II e III, da Portaria 233 de 07 de março de 2007 - de um ano de regência de turma, de ter curso superior, reconhecido pelo órgão competente do Sistema de ensino. O entendimento da Comissão é de que o documento, ata de defesa de dissertação de mestrado em Serviço Social, defendida, em 10/07/06, na PUC-RIO, não comprova a titulação de Pós-Graduação Strito Sensu, uma vez que o referido documento, citando parecer da banca, sugere a incorporação, na versão definitiva, de observações feitas pelos examinadores, condição esta para emissão de diploma neste grau de ensino;

. **Antônio Cláudio Santos Menezes**, Processo E-26/32.170/2007: falta comprovação documental, segundo Art. 4º, inciso III, da Portaria 233 de 07 de março de 2007 - de Pós-Graduação Strito Sensu.

1

Ricardo Fanturio Matarangas Teixeira, Processo E-26/32.176/2007: falta comprovação documental, segundo Art. 4º, inciso III, da Portaria 233 de 07 de março de 2007 - de ter curso superior, reconhecido pelo órgão competente do Sistema de ensino. Entendemos, também, que a declaração datada de 15 de agosto de 2000, à folha 09 do referido processo, não comprova a condição prevista no Art 4º, Inciso III, de Pós-Graduação Strito Sensu, uma vez que o curso declarado no documento: Mestrado em Educação e Desenvolvimento Humano cursado na Universidade Estácio de Sá - não consta da relação de programas e cursos de pós-graduação que atendem ao requisito básico estabelecido pela legislação vigente para serem reconhecidos pelo Ministério da Educação por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE) e, em decorrência, expedirem diplomas de mestrado e/ou doutorado com validade nacional. Conforme consulta pública ao portal da Comissão de aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes) em 02/05/2007:

<http://www.capes.gov.br/avaliacao/recomendados.html>

Outrossim, deixamos a critério desta Presidência a possibilidade dos referidos candidatos apresentarem os documentos em pendência, em prazo extemporâneo.

Por fim, declaramos que o candidato **Rubio Gable Rodrigues de Campos Junior**, Processo E-26/32.175/2007, apresenta, através de provas documentais, a comprovação dos requisitos previstos no Art 4º, incisos I, II, III e IV de atendimento as condições exigidas na Portaria 233 de 07 de março de 2007, publicada no DORJ de 19 de abril de 2007, Ano XXXIII - Nº 074 - Parte I pág 12.

Diante do exposto, aguardamos pronunciamento, urgentíssimo, desta Presidência, para procedermos e levarmos a cabo a atribuição prevista no Art 8º, inciso III, da Comissão Organizadora Eleita, e divulgarmos o nome do Servidor **Rubio Gable Rodrigues de Campos Junior** como apto a submeter seu nome a consulta para o exercício de Diretor do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ.

Cordialmente,

Comissão Organizadora

Antonio Carlos de Jesus
Nilson R. B.
Josefa Luiza de Oliveira
Erica Ferreira Silva
Luiz de Silva Cortez
SSM *FR*

ANEXO 36



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia - SECT
Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro - FAETEC
Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - ISERJ

Rio de Janeiro, 07 de maio de 2007.

Ofício: 0014/2007

De: Comissão Organizadora da Indicação para Diretor do ISERJ

Para: Presidência da FAETEC

C/C: DESUP/FAETEC

Conselho Acadêmico do Ensino Superior e Conselho Diretor do ISERJ

Comunicamos à Presidência da FAETEC e à Comunidade Acadêmica do ISERJ o desligamento coletivo, dos membros presentes a esta reunião: Prof Eduardo Salgado, Prof Nicolas Alexandria, Sra Sueli Soares, Sra Josefa Novaes e Sr Erick Ferreira Silva. Pelos seguintes fatos expostos:

- 1) A instauração dos trabalhos da Comissão Organizadora foi iniciada com problemas de todas as ordens, por exemplo: a) detecção do vínculo de um dos membros da Comissão Organizadora com candidato à indicação; b) a falta de privacidade que alguns membros da Comissão estimularam; c) presença de interessados na participação da indicação interferindo no bom andamento do trabalho; d) interferência de alguns interessados à candidatura na elaboração das atas e ofícios desta Comissão; e) membro da Comissão afetado por essas desordens, citadas acima, pediu desligamento alegando razões pessoais e de saúde;
- 2) a interferência da DESUP/FAETEC na atribuição da Comissão no que diz respeito ao Art 8, Inciso I: "verificar se os interessados atendem às condições nos requisitos previstos nesta Portaria";
- 3) a falta de informação sobre a nomeação dos membros da Comissão Fiscalizadora, bem como da data de Publicação no DOERJ, da nomeação da mesma;
- 4) o entendimento dos membros reunidos de que a Comissão Organizadora se constituiu de forma irregular, e isto coloca nossos esforços de trabalho fora da legalidade prevista na Portaria/FAETEC 233 de 07 de março de 2007, uma vez que o próprio Art 8 designa a Direção do ISERJ como responsável pela marcação da Reunião para indicar os nomes que compõem a Comissão Organizadora. No nosso entendimento a Direção do ISERJ ao marcar a Reunião somente para o dia 25 de abril de 2007 feriu a Portaria, que prevê,

BI EM 07/05/07

- no anexo I (Calendário), a designação da Comissão Organizadora pelo ISE no período de 18/04/2007 à 24/04/2007;
- 5) como o princípio fundamental e norteador das ações dessa Comissão, no dedicado trabalho ao seu encargo, desde 25/04/2007, foi o de manter a legalidade e seguir com rigor o que estava previsto na Portaria 233 de 07 de março de 2007, sentimo-nos impotentes, legalmente, e constrangidos perante a Comunidade Acadêmica do ISERJ para levar a termo este processo de indicação para composição da Direção.

Todavia, ciosos das nossas responsabilidades para com a democratização e com o pleno funcionamento das instâncias legalmente instituídas e desejosos que o transcurso do processo de ocupação do cargo de Diretor aconteça dentro da legalidade, da moralidade e do respeito que esta Instituição merece, pelos seus 127 anos de luta pela manutenção da educação pública, gratuita e de qualidade no nosso Estado, sugerimos a esta Presidência a reedição de uma nova Portaria para a ELEIÇÃO do Diretor da nossa Instituição. Aproveitamos o momento, para sugerir, também, à Comunidade Acadêmica do ISERJ que, se assim entender, eleja em ASSEMBLÉIA GERAL o novo Diretor do ISERJ e encaminhe o nome do eleito a esta Presidência.

Outrossim, finalizamos com o apontamento da necessidade, sine qua non, que a ocupação do cargo de Diretor aconteça por votação, e escolha da Comunidade Acadêmica do ISERJ.

Por fim, entregamos em anexo, todo material produzido, documentalmente, pelos membros da Comissão e cópia da lista com o nome do candidato que provou os requisitos para participar da indicação, bem como da cédula eleitoral conforme previsto na referida Portaria art 8, Inciso III e V.

Cordialmente,

Comissão Organizadora



Documento lido em Assembléia Geral do ISERJ ocorrida na sala 133 do ISERJ às 12 horas.

ANEXO 37

16

Ano XXXIII - Nº 085 - Parte I
Rio de Janeiro, quarta-feira - 9 de maio de 2007

PODER EXECUTIVO

**DIRETORIA-GERAL ADMINISTRATIVA
APOSTILAS DA DIRETORIA-GERAL
DE 01.03.2007**

*Termo Aditivo nº. 03 cláusula primeira - Contrato de Prestação de Serviços nº. 03/2003 firmado entre a UENF e a Cooperativa de Trabalhos Múltiplos de Campos dos Goytacazes Ltda - Cooparcampos - Fica reajustado o valor mensal para R\$ 89.442,32 (oitenta e nove mil, quatrocentos e quarenta e dois reais e trinta e dois centavos), com validade a partir de 01/03/2007. Proc. nº. E-26/050.322/2003.

*Termo Aditivo nº. 06 cláusula primeira - Contrato de Prestação de Serviços nº. 02/2003 firmado entre a UENF e a Cooperativa de Policiais Militares - COOPM - Fica reajustado o valor mensal para R\$ 193.032,69 (cento e noventa e três mil trinta e dois reais e sessenta e nove centavos), com validade a partir de 01/03/2007. Proc. nº. E-26/050.323/2003.

*Omitidos no D.O. de 02.03.2007.

DE 21.03.2007

*Termo Aditivo nº. 02 cláusula terceira - Contrato nº. 01/2004 firmado entre a UENF e a Empresa Menezes e Bruno Ltda - Fica reajustado o valor mensal para R\$ 18.969,08 (dezoito mil novecentos e sessenta e nove reais e oito centavos), com validade a partir de 02/02/2007. Proc. nº. E-26/051.270/2004.

*Omitido no D.O. de 22.03.2007.

**FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA
ATO DO PRESIDENTE**

PORTARIA PR/FAETEC Nº 239 DE 25 DE ABRIL DE 2007

CONSTITUI COMISSÃO DE FISCALIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE CONSULTA PARA INDICAÇÃO DE DIRETORES DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (ISERJ) E DO INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PROFESSOR ALDO MUYLAERT (ISEPAM), DA REDE FAETEC.

O PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO DE APOIO À ESCOLA TÉCNICA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - FAETEC - no uso das atribuições legais que lhes são conferidas pela legislação em vigor, e tendo em vista o que consta do Processo nº E-26/32.102/2007,

RESOLVE:

Art. 1º - Constituir a Comissão de Fiscalização do Procedimento de Consulta para indicação de Diretores do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) e do Instituto Superior de Educação Professor Aldo Muylaert (ISEPAM), com os servidores abaixo mencionados, lotados na Diretoria de Educação Superior/FAETEC, sob a presidência do primeiro.

- Prof. Sandra Teresa La Cava de A. Amado Mat. 224.920-9
- Prof. Nitza Martins Cordeiro Mat. 332.207-0

Art. 2º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 25 de abril de 2007

NELSON MASSINI
Presidente

**FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À PESQUISA DO
ESTADO DO RIO DE JANEIRO
ATO DO DIRETOR PRESIDENTE E DO PRESIDENTE**

PORTARIA CONJUNTA FAPERJ/FENORTE Nº 086 DE 10 DE ABRIL DE 2007

**DESCENTRALIZA A EXECUÇÃO
DE CRÉDITOS ORÇAMENTÁRIOS.**

O DIRETOR PRESIDENTE DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS FILHO DE AMPARO À

Parágrafo Único - Fica vedada a emissão de novas notas de crédito no SIAFEM em favor do executante sem o adimplemento da obrigação constante do caput desse artigo.

Art. 3º - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo seus efeitos ao dia 01/01/2007, revogadas as disposições em contrário.

Rio de Janeiro, 10 de abril de 2007

RUY GARCIA MARQUES
Diretor-Presidente

OGANDO LUIZ PEREIRA DA SILVA
Presidente

**CENTRO DE TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
DIRETORIA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS
DESPACHOS DO DIRETOR
DE 02.05.2007**

Proc. nº E-01/895.981/1996 - SYLVIA DE ALMEIDA E. A. DA MATTA - Programador de Produção, Documentação e Desenvolvimento de Sistemas, matrícula 292.068-5 - Concedo 03 (três) meses de Licença Prêmio relativa ao período apurado entre 15/03/2002 e 27/04/2007.

DE 07/05/2007

Proc. nº E-04/446.553/1997 - PAULO CESAR NOGUEIRA VIANNA, Técnico de Suporte, Computação e Processamento, matrícula 293.089-8 - Concedo 03 (três) meses de Licença Prêmio relativa ao período apurado entre 16/03/2002 e 13/03/2007.

**Secretaria de
Estado do Ambiente**

ADMINISTRAÇÃO VINCULADA

**FUNDAÇÃO ESTADUAL DE ENGENHARIA DO MEIO AMBIENTE
DESPACHOS DO PRESIDENTE**

DE 04.05.2007

Proc. nº E-07/200.747/2003 - Considerando a documentação, às fls. 108 e 110, apresentada pela EMPRESA BRASILEIRA DE INFRA-ESTRUTURA AEROPORTUÁRIA - INFRAERO, inscrita no CNPJ sob o nº 00.352.294/0065-85, e os pareceres de fls. 111 e 112, mencionados no procedimento, estou de acordo com a desnecessidade do licenciamento ambiental para as obras de reforma do Terminal de Passageiros e do Estacionamento de Veículos do Aeroporto de Jacarepaguá, localizado na Av. Ayrton Senna, 2.541 - Barra da Tijuca, no Município do Rio de Janeiro, observando, entretanto, que os efluentes sanitários a serem gerados deverão ser encaminhados à Estação de Tratamento de Esgotos (ETE) existente no Aeroporto.

Proc. nº E-07/202.114/2006 - Considerando a documentação de fls. 02 a 21, apresentada pela Axon Comercial Importação e Exportação Ltda, inscrita no CNPJ sob o nº 40.169.328/0001-50 e pareceres de fls. 24, 29 e 30, mencionados no procedimento, estou de acordo com a desnecessidade do licenciamento ambiental para o desempenho da atividade de comercialização de produtos químicos, sem que haja manipulação ou estocagem, realizada na Av. Guilherme Maxwell, 547 - sala 502 - Bonsucesso, no Município do Rio de Janeiro.

Proc. nº E-07/200.010/2007 - Conforme documentação apresentada, às fls. 02 a 67, pela empresa Intercontinental Hotelaria Ltda, inscrita no CNPJ sob o nº 34.273.169/0001-37 e pareceres de fls. 70 v. e 72, mencionados no procedimento, estou de acordo com a desnecessidade

ANEXO 38

RESULTADO DAS ELEIÇÕES PARA DIREÇÃO GERAL DO ISERJ EM 2007

andidatos	VOTOS DE PAIS, RESPONSÁVEIS E ALUNOS:	VOTOS DE SERVIDORES
PROFª.SANDRA SANTOS	937 VOTOS	184 VOTOS
PROF. RUBIO GAIBLE	701 VOTOS	108 VOTOS
PROF. RICARDO FANURIO	281 VOTOS	89 VOTOS
PROF. MARIO	33 VOTOS	24 VOTOS
NULOS:	38 VOTOS	13 VOTOS
BRANCOS:	10 VOTOS	1 VOTO

ANEXO 40

**AUDIENCIA PÚBLICA
ALERJ****5º FEIRA às 13h****SALA: 311****ASSUNTO:****CONCURSADOS****SEE****CONCURSADOS****FAETEC**

LSM
Luís Sérgio Gomes de M.
Diretor do CAP-ISEAJ
Matr. 233321-0

VOCÊ É CEDIDO?

SAIBA QUE:

*TODOS ESTÃO
SENDO
DEVOLVIDOS PELA
FAETEC PARA
SECRETARIA DE
EDUCAÇÃO.*


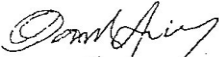
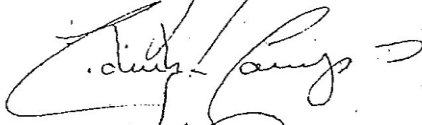

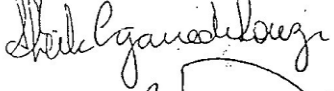
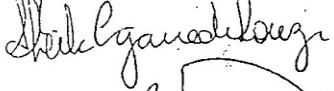
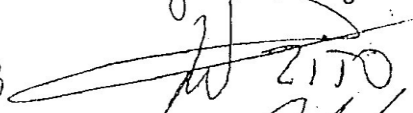

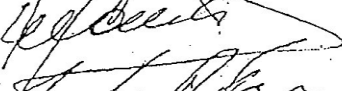
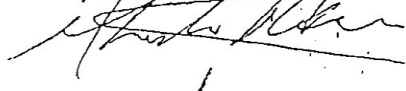





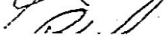
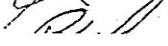


ANEXO 41

ANEXO 7
















LISTA DE APOIO

Em apoio à anulação do Ofício FAETEC/PR nº2210, e pela permanência dos professores implementadores do CNS-ISERJ.

<u>DEPUTADO</u>	<u>PARTIDO</u>	<u>ASSINATURA</u>
Guilherme Palmares	PT	
Paulo Ramos	PDT	
Cidinha Campos	PDT	
Edson Wittenberg	PPS	
Luiz Paulo Corrêa da Rocha	PSDB	
Sheila Gauer	PDT	
JOSE CAMILO ZITO	PSDB	
Opuscolo	PDT	
DIAGNER MONTES	PDT	
Marcelo Franco	PSB	
FÁBIO BOLSONARO	PP	
PEDRO PAULO	PSDB	
Anderson Cunha	PPS	
Maria Luísa	PSDB	
Jauro Lopes	PSDB	
Alessandro Molon	PT	
Roberto Cabral	PSB	

LISTA DE APOIOAnexo 4

Em apoio à anulação do Ofício FAETEC/PR nº2210, e pela permanência dos professores implementadores do CNS-ISERJ.

<u>DEPUTADO</u>	<u>PARTIDO</u>	<u>ASSINATURA</u>
DICA	PMDB	
ÁTILA NUZES	DEM	
JOÃO PEDRO	DEM	
SINIS PANDOLFO	PT	
Juliano da Silva	PT	
RENATO DO CASTO	PTB	
MARCELO SIMÃO	PHS	
Walter	DEM	
Gerson Bergson	PSDB	
TIALDO	PSC	
Pedro	DEM	
Olney Batista	POB	
João	PCDC	
Sulda do Carmo	PMDB	
HIRVILHO	PMDB	

VIRE

ANEXO 42

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying <http://rjtv.globo.com/Jornalismo/RJTV/0,,MUL747654-9101,00-VAGAS+PA>. The page title is "Vagas para professores causam confusão no Instituto de Educação". The article text reads: "Professores e alunos do tradicional Instituto de Educação foram parar na delegacia ontem à noite (4), depois de um tumulto na escola. A confusão começou por causa de vagas para os professores." Below the text is a photograph of a police car with "POLÍCIA" written on it. To the right of the photo is a quote: "A polícia estava no portão do colégio e as atividades foram suspensas. O motivo foi um quebra-quebra, dentro de uma das escolas mais tradicionais do Rio, o Instituto de Educação. Alunos, funcionários e professores tiveram que ir para a delegacia." Below the quote is another quote: "Teve um professor que agrediu um aluno, foi parar na delegacia. Teve uma professora agredindo uma outra aluna e teve professores se agredindo". The browser's taskbar at the bottom shows several open applications including "Iniciar", "Bom D...", "projec...", "Norton...", "Windo...", "Cançã...", "Docum...", and "image...".

TUMULTO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

A confusão envolvendo professores, alunos e funcionários do Instituto de Educação acabou na delegacia. A briga foi ontem à noite, por causa da disputa por vagas. A direção da escola abriu uma sindicância para apurar o caso. José Roberto Pereira Peres hoje não foi estudar. Ele, que é diretor de relação públicas do centro acadêmico, teve que ir para a delegacia prestar depoimento sobre o tumulto no colégio. “Eu fui agredido. Eu estava na coordenação do Normal Superior, querendo saber informações sobre o que estava acontecendo, quando um professor entrou na sala e me empurrou contra a parede. Ele falou: ‘Você vai sair’”, contou. A confusão foi ontem à noite, no gabinete da coordenação do instituto. Um grupo de professores que está temporariamente afastado tentou voltar para as salas de aula. Mas, segundo eles, foram impedidos por outros docentes que estão em atividade. Mas a direção do Instituto diz que o tumulto foi provocado pelo grupo de professores. “Houve um professor que agrediu um aluno, foi parar na delegacia, teve uma professora agredindo uma outra aluna e professor se agredindo também”, disse a aluna Lilian dos Santos Ferreira. Segundo a Faetec, um grupo de oito professores concursados para dar aulas no curso superior de formação de novos professores querem assumir as vagas hoje ocupadas por outros profissionais, que foram selecionados para trabalhar na Educação Básica. No gabinete, a perícia já foi feita, mas a sala continua interdita. Hoje a diretora do instituto, Sandra Regina dos Santos, saiu mais cedo para fazer o exame de corpo de delito. Segundo ela, os professores afastados aguardavam a transferência para a Uerj ou uma vaga no próprio instituto. “Já há um processo de investigação. Eu posso dizer que a escola tem todo seu cotidiano garantido, do ensino superior até a creche”, afirmou. diretora da escola lamentou a atitude dos professores, que deveriam dar bons exemplos. A Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia informou que os oito professores não foram incorporados por problemas administrativos. Agora a situação deles continua indefinida e depende do resultado da análise do tumulto de ontem.

FONTE: RJ TV, em 04/09/2009. **Tumulto no Instituto de Educação.**

Disponível em: <http://rjtv.globo.com/Jornalismo/RJTV/0,,MUI748117-9097,00.htm>. Acesso em 10 de janeiro de 2009.

ANEXO 43

C/H	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO
EIXOS INTERDISCIPLINARES							
420	Educação, Cultura, História e Sociedade	Escola, Sociedade e Cidadania	Escola - Campo da Prática Pedagógica	Escola e sua organização na Educação Infantil	Escola e sua organização no ensino fundamental	Escola e sua organização no ensino médio de formação de professores	Dimensão Institucional da Escola e de Espaços Educativos Não Formais
	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO I	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO II	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO III	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO IV	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO V	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VI	PESQUISA E PRÁTICA EM EDUCAÇÃO VII
	História da Educação I	História da Educação II	Fundamentos Antropológicos da Educação	Políticas Públicas e Gestão da Educação II	Mídia e Educação	Educação Inclusiva	Pedagogia Institucional
	Filosofia da Educação I	Filosofia da Educação II	Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica I	Pedagogia da Educação Infantil	Arte e Educação	Conteúdo e Metodologia do Ensino de História e Geografia	Educação de Jovens e Adultos
	Fundamentos Psicológicos da Educação I	Fundamentos Psicológicos da Educação II	Teoria do Currículo	Processos de Aprendizagem da Leitura e da escrita I	Processos de Aprendizagem da Leitura e da escrita II	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Ciências	Avaliação da Aprendizagem e dos processos de ensino
	Fundamentos Sociológicos da Educação I	Fundamentos Sociológicos da educação II	História da Arte e Educação	Corpo e Movimento	Conteúdo e Metodologia do Ensino de L. Portuguesa	ELETTIVA	Planejamento Institucional
	Didática I	Didática II	Pedagogia da Educação Infantil	Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico na Ed Infantil	Conteúdo e Metodologia do Ensino de Matemática	Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio	ELETTIVA
Leitura e Produção de Textos I	Leitura e Produção de Textos II	ELETTIVA		Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Fundamental		ELETTIVA	
300			ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	
100*							

* ATIVIDADES COMPLEMENTARES (Acadêmico - Científico-Culturais)

ANEXO 44



Governo do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

**CÂMARA CONJUNTA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PROCESSO SELETIVO / 1º e 2º SEMESTRE 2009
PROCESSO Nº E-03/100.245/2008**

O Presidente da Câmara Conjunta de Educação Superior e de Educação Profissional, em face ao que determina a Deliberação CEE nº 215/95, autoriza a Fundação de Apoio à Escola Técnica – FAETEC, com sua sede localizada na Rua Clarimundo de Melo, nº 847, Quintino Bocaiúva, no Município do Rio de Janeiro, através de seu presidente, Nelson Massini, a realizar o **Processo Seletivo**, para preenchimento das vagas nas unidades, nos turnos manhã, tarde e noite, conforme abaixo mencionadas, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, a ser implantado nos Institutos Superiores de Educação da Rede FAETEC, em substituição aos Cursos Normais Superiores – CNS, para o primeiro e segundo semestres do ano letivo de 2009.

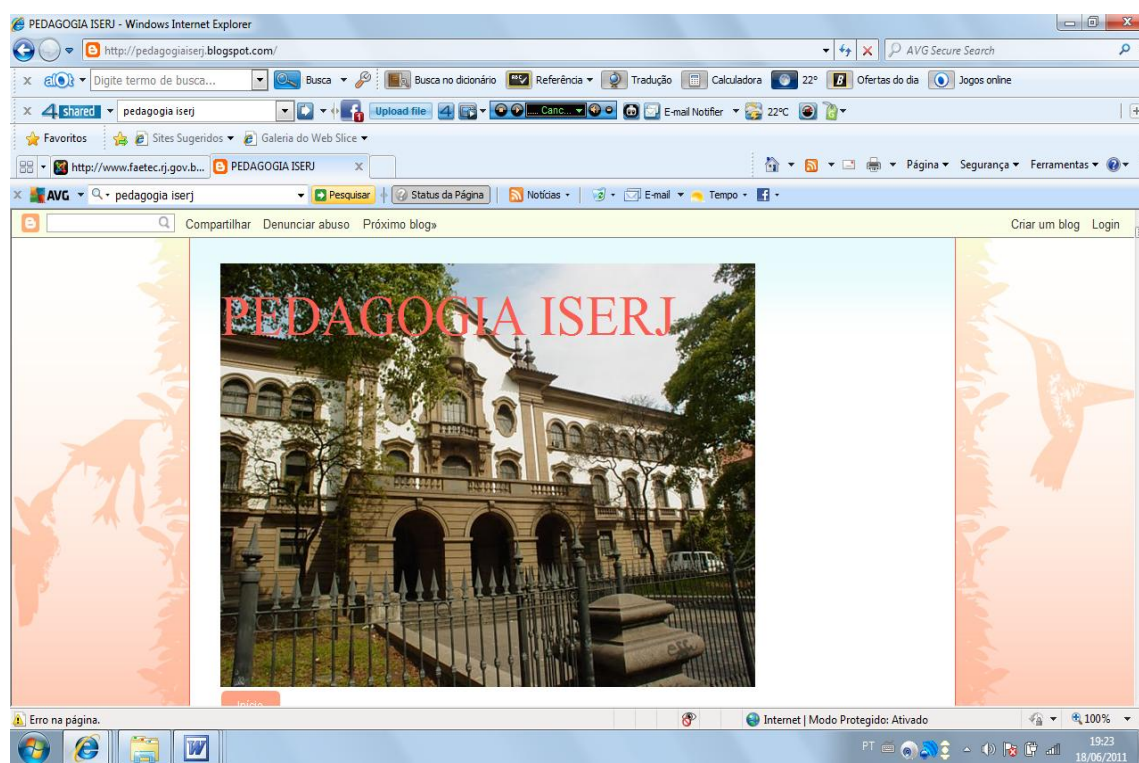
UNIDADE	VAGAS	
	1º Semestre	2º Semestre
ISERJ	Manhã: 30	Manhã: 30
	Tarde: 30	Tarde: 30
	Noite: 40	Noite: 40
ISE SANTO ANTONIO DE PÁDUA	Noite: 40	Noite: 40
ISE ITAPERUNA	Manhã: 40	Manhã: 40
	Noite: 80	Noite: 80
ISE ZONA OESTE - UEZO	Manhã: 40	Manhã: 40
	Noite: 40	Noite: 40
ISE BOM JESUS DO ITABAPOANA	Manhã: 40	Manhã: 40
	Noite: 40	Noite: 40
ISE TRÊS RIOS	Manhã: 40	Manhã: 40
	Noite: 40	Noite: 40
ISEPAM	Manhã: 40	Manhã: 40
	Noite: 80	Noite: 80

Rio de Janeiro, 30 de setembro de 2008.


Conselheiro José Carlos Mendes Martins

Presidente da Câmara Conjunta de Educação Superior e Educação Profissional

ANEXO 45



FONTE: <http://pedagogiaiserj.blogspot.com/>

ANEXO 46

TCE INICIA APURAÇÃO NA FAETEC

O Tribunal de Contas do Estado (TCE) já está de posse de alguns processos da Faetec, na própria sede administrativa da Fundação, em Quintino.

Ontem, técnicos do TCE se apresentaram e conversaram com o presidente Nelson Massini sobre o trabalho que se iniciava. Na ocasião, deixaram uma solicitação formal de documentos e esclarecimentos a serem providenciados/prestados pela instituição, no prazo de 72 horas. Nada levaram.

Hoje, chegaram por volta das 11h e dirigiram-se para a sala do presidente, reservada para o desenvolvimento do trabalho, previsto para durar 30 dias e já estão de posse de parte da documentação solicitada.

Em paralelo, o secretário de Ciência e Tecnologia, Alexandre Cardoso, instituiu uma comissão especial, composta pelo subsecretário Luiz Edmundo Costa Leite, a procuradora da secretaria, Denise Feres Aua, e o próprio autor da denúncia, Erotildes Alves de Moura, para apurar os fatos.

“Estou disponibilizando a documentação solicitada pelo TCE com toda a agilidade, para que o trabalho possa transcorrer dentro do prazo previsto.”, ressaltou Nelson Massini.

FONTE: RIO DE JANEIRO. SECT-RJ/ FAETEC. TCE inicia apuração na Faetec.

Disponível em:

http://www.faetec.rj.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=50:tce&catid=12:noticias&Itemid=20. Acesso em 21 de janeiro de 2011.

ANEXO 47

ALERJ VAI MEDIAR CRISE ENTRE PROFESSORES E DIREÇÃO DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

As comissões de Educação e Cultura e de Assuntos Municipais da Alerj reuniram-se, nesta quinta-feira (09/12), com professores do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj), para discutir a crise entre o corpo docente e a direção do órgão. Acusando a direção de não ouvir suas reivindicações, os professores recorreram à Alerj em busca de um canal de interlocução. O deputado Paulo Ramos (PDT), que presidiu a audiência, anunciou que terá um encontro com os diretores do Iserj e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), na manhã da próxima segunda-feira (13/12), para levar os pleitos do corpo docente e buscar uma solução. A comunidade acadêmica acusa a atual direção do Iserj de alterar, arbitrariamente, o projeto político-pedagógico do Curso Normal, que forma professores para o ensino fundamental. "A atual direção não abre espaço para o diálogo. Ela age autoritariamente", criticou a professora Itajoara Soares, do Centro Acadêmico Cecília Meireles. O próprio centro acadêmico é outro foco de tensão, já que não é reconhecido pela direção, embora tenha sido legitimado pelos alunos. Segundo os professores, a expressão máxima do autoritarismo da direção do Iserj foi a remoção, por motivações políticas, da professora Mirim Nazaré Fernandes da Coordenadoria de Prática Docente Interdisciplinar, sem o devido processo de sindicância. Presente à audiência, a professora Mirim não conteve as lágrimas ao falar da sua história no Instituto. O afastamento arbitrário da professora também faz parte da lista de reclamações que o deputado Paulo Ramos levará à direção do Iserj. Há ainda queixas com relação à redução do tempo de estágio, à evasão escolar, às deficiências da biblioteca e das salas de computadores e à legalização do grupo de trabalho do Curso Normal Superior. O deputado Paulo Ramos lamentou a ausência da direção do Iserj na audiência, mas ressaltou que a reunião marcada para a próxima segunda-feira pode significar um passo para encontrar soluções para os problemas identificados. "Vamos levar todos os pleitos à direção do Iserj e esperamos que a Alerj contribua com sua mediação", disse Ramos. Também presente à audiência, o deputado Comte Bittencourt (PPS) lembrou que na próxima semana deve ser votado o projeto que regulamentará o sistema estadual de Educação. "Um dos pontos do projeto é a transformação do Conselho Estadual de Educação em órgão de Estado. Deixando de ser órgão de Governo, o Conselho ficaria mais independente", explicou Bittencourt, recebendo o apoio da comunidade acadêmica.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **ALERJ mediará crise no Instituto de Educação.** Postado em 09 de dezembro de 2004. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

ANEXO 48

CRISE NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SERÁ MEDIADA PELA ALERJ

A crise que toma conta do Instituto de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iserj), envolvendo professores, alunos e a direção, deverá ser resolvida na Alerj. Segundo os docentes, a direção do Instituto age arbitrariamente durante sua gestão. O deputado Paulo Ramos (PDT) anunciou que terá um encontro com os diretores do Iserj e da Fundação de Apoio à Escola Técnica (Faetec), na manhã da próxima segunda-feira (13/12), para levar os pleitos do corpo docente e buscar uma solução.

A comunidade acadêmica acusa a atual direção do Iserj de alterar, arbitrariamente, o projeto político-pedagógico do Curso Normal, que forma professores para o ensino fundamental. "A atual direção não abre espaço para o diálogo. Ela age autoritariamente", criticou a professora Itajoara Soares, do Centro Acadêmico Cecília Meireles. O próprio centro acadêmico é outro foco de tensão, já que não é reconhecido pela direção, embora tenha sido legitimado pelos alunos.

Há ainda queixas com relação à redução do tempo de estágio, à evasão escolar, às deficiências da biblioteca e das salas de computadores e à legalização do grupo de trabalho do Curso Normal Superior.

O deputado Paulo Ramos lamentou a ausência da direção do Iserj na audiência, mas ressaltou que a reunião marcada para a próxima segunda-feira pode significar um passo para encontrar soluções para os problemas identificados.

FONTE: CRISE NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO SERÁ MEDIADA PELA ALERJ.

JORNAL DO BRASIL ONLINE, em 09/12/2004. Disponível em:

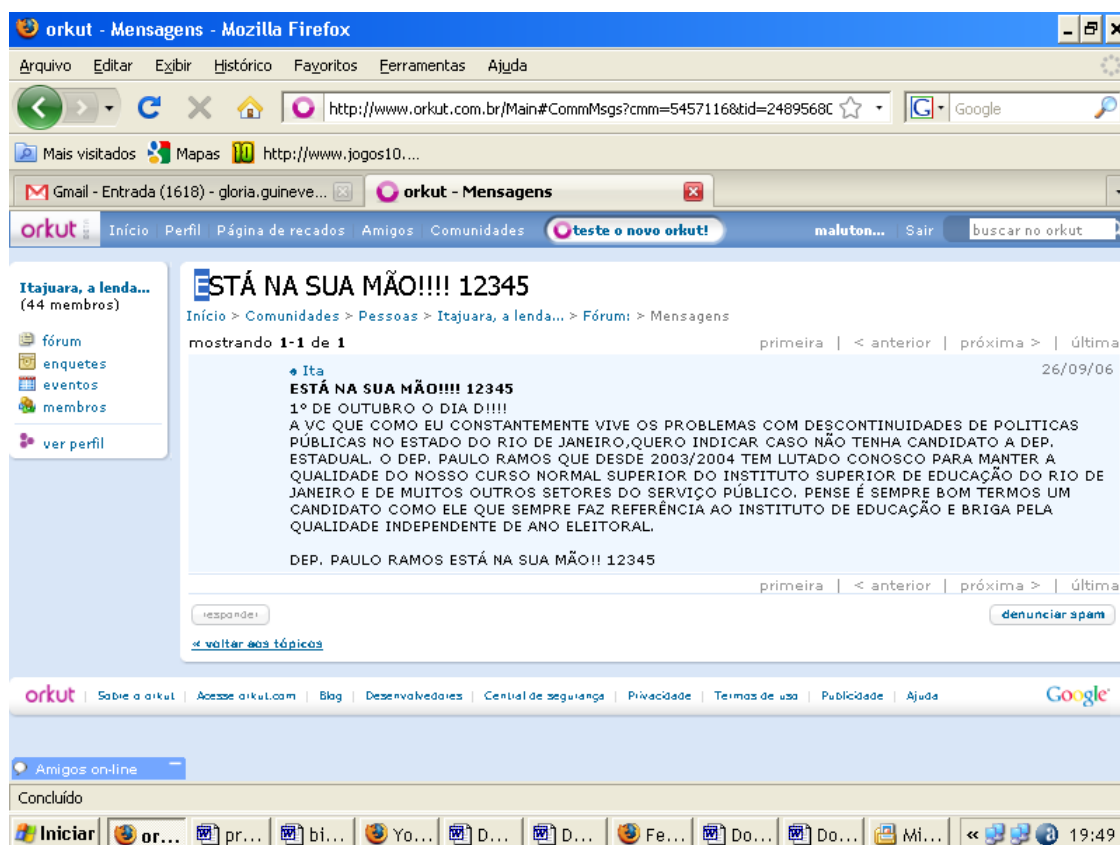
<http://jbonline.terra.com.br/>. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

ANEXO 49



FONTE: sítio virtual YOUTUBE. **Formatura da Ita no ISERJ - 07/07/2007**. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=4gigFDm1vIM> . Acesso em 5 de agosto de 2009.

ANEXO 50



FONTE: COMUNIDADE VIRTUAL DOS ALUNOS DO CNS. Disponível em: <http://www.orkut.com/Community.aspx?cmm=781211>. Acesso em 10 de agosto de 2007 e em 20 de junho de 2011.

ANEXO 51**COMISSÃO DE EDUCAÇÃO BUSCA INFORMAÇÕES SOBRE DENÚNCIAS
CONTRA O ISERJ**

O diretor-geral do Instituto Superior de Educação do Estado do Rio de Janeiro (Iserj), professor Ubiratan Castro Vieira, será ouvido pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Rio na próxima quarta-feira (02/05), às 10h, na Sala 316 do Palácio Tiradentes. A audiência pública será presidida pelo deputado Comte Bittencourt (PPS), que, dentre outras coisas, vai buscar informações sobre denúncias de que os formandos do instituto não recebem diplomas desde 2002, quando se formou a primeira turma da instituição, e de que faltam professores em todos os níveis. Na audiência feita com o secretário estadual de Ciência e Tecnologia, Alexandre Cardoso, na última quarta-feira (25/04), a vice-presidente da comissão, deputada Sheila Gama (PDT), também quis informações sobre a situação do Iserj. "Estamos preparando uma recuperação estrutural e física do instituto", garantiu Cardoso.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Comissão de Educação busca informações sobre denúncias contra o ISERJ.** Postado nos dias 28/04/07; 01/05/07; 02/05/07. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

ANEXO 52

PRESIDENTE DA FAETEC DIZ QUE 3.500 ALUNOS DO ISERJ ESTÃO SEM DIPLOMAS

O presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (Faetec), Nelson Massine, declarou, em audiência pública, nesta quarta-feira (02/05), realizada pela Comissão de Educação da Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, que existem 3.500 alunos formados pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (Iserj) que não receberam diploma. Massine afirmou ainda que os problemas do Iserj vão além da emissão dos diplomas. A instituição apresenta problemas de gestão, falta de professores e de instalações físicas inadequadas. Na próxima quarta-feira, a comissão irá discutir outras questões que envolvem a educação no estado, tais como a desestruturação da Faetec e do Centro Universitário da Zona Oeste, a Uezo. O presidente da comissão, deputado Comte Bittencourt (PPS), declarou que, se fossem feitas estatísticas sobre as queixas que a comissão recebe, o Iserj seria o segundo em número de reclamações. E afirmou ainda que o problema de emissão dos diplomas tem que ser resolvido com urgência. “A questão dos diplomas tem que ser tratada como prioridade. É obrigação do Conselho Estadual de Educação fazer o reconhecimento dos diplomas do Iserj”, declarou Bittencourt, que pediu uma lista com os nomes dos alunos que não receberam seus diplomas. Massine falou sobre como encontrou o Iserj ao assumir a Faetec. “Para minha surpresa, quando assumi a Faetec, recebi a transferência de todo o patrimônio do Iserj, um patrimônio, inclusive, de ensino regular e de ensino superior, que não é técnico e, portanto, não é da nossa finalidade”, comentou, acrescentando que pretendeu “devolver” o ensino superior para se dedicar apenas ao ensino técnico. O representante dos docentes do Iserj, André Malina, apresentou aos parlamentares o problema dos salários dos professores e pediu pela autonomia da instituição. “Os salários da Faetec são cerca de 50% menores que os salários da Uerj. Como não existe um plano de cargos e salários na instituição, nós recebemos um salário de R\$ 2.600, que vale para todos os concursados”, declarou Malina. Já o representante do corpo discente da instituição, Rogério Rodrigues, reivindicou a resolução do problema das grades curriculares dos cursos, pois parte dos alunos segue uma grade de três anos e outra, uma grade de quatro. A vice-presidente da comissão, deputada Sheila Gama (PDT), declarou-se contrária à redução da carga horária. “Nós deveríamos estar discutindo o aumento da carga horária e não a diminuição, como foi feito. Gostaria de saber com base em quê essa decisão foi tomada”, declarou a deputada. O deputado Paulo Ramos (PDT) sugeriu que os conflitos sejam superados para o bem do Iserj. “Através do próprio presidente da Faetec, e juntando as partes envolvidas, professores e alunos, precisamos encontrar um caminho que harmonize a gestão da Faetec em homenagem à própria história daquela instituição. Não é possível que o Instituto Superior de Educação, subordinado à Faetec, viva um problema tão continuado, que acaba influenciando na formação dos alunos e na convivência interna”, declarou Ramos.

FONTE: ALERJNOTÍCIAS. **Presidente da FAETEC diz que 3.500 alunos do ISERJ estão sem diplomas.** Postado em 02 de maio de 2007. Disponível em http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 10 de janeiro de 2010.

ANEXO 53

AUDIÊNCIA PÚBLICA DEBATERÁ CASO DE AGRESSÃO DENTRO DO ISERJ DA TIJUCA

A Comissão de Segurança Pública da Assembléia Legislativa do Rio, presidida pelo deputado Wagner Montes (PDT), vai discutir, na próxima quinta-feira (16/10), às 15h30, durante audiência pública que acontecerá na sala 316 do Palácio Tiradentes, o recente caso de violência envolvendo funcionários e alunos da unidade do Instituto Superior de Educação do Rio (Iserj) na Tijuca, zona Norte do Rio. “Convidamos Edgar Antônio, delegado da 18ª DP (Praça da Bandeira), que está investigando o caso para que ele fale sobre as investigações policiais. Questionaremos o que já foi feito com relação ao incidente e quais serão os próximos passos. O deputado Paulo Ramos (PDT), que sugeriu a audiência, também vai participar da reunião”, declarou Montes. No último dia 1º de outubro, professores, alunos e funcionários do Iserj envolveram-se em uma briga após uma discussão que teria começado assim que seguranças do instituto impediram que professores que estão temporariamente impossibilitados de assumir turmas dessem aulas. Os envolvidos também foram convidados para prestar depoimento durante a audiência.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Audiência pública debaterá caso de agressão dentro do ISERJ da Tijuca** . Postado para a semana de 16 de outubro de 2008.

http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.

ANEXO 54

AGRESSÃO NO ISERJ SERÁ ACOMPANHADA PELA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO DA CASA

Após receber os laudos produzidos pela Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia sobre o recente caso de agressão envolvendo a direção, professores e alunos do Instituto Superior de Educação do Rio (Iserj) na Tijuca, zona Norte do Rio, o presidente da Comissão de Segurança Pública e Assuntos de Polícia da Assembléia Legislativa do Rio, deputado Wagner Montes (PDT), repassará à Comissão de Educação da Casa a responsabilidade pelo acompanhamento do caso. A decisão foi tomada nesta quinta-feira (23/10), durante audiência pública convocada pelo deputado Paulo Ramos (PDT), membro da Comissão de Segurança Pública. De acordo com Montes, o Iserj merece uma discussão mais ampla, que aborde também os demais problemas enfrentados pelo instituto. “Este caso de violência leva a uma discussão sobre tudo que o Iserj vem passando, como, por exemplo, suas dificuldades administrativas. O presidente da Comissão de Educação, deputado Comte Bittencourt (PPS), sempre acompanhou a história da instituição e poderá auxiliar neste caso melhor do que nós”, afirmou Montes. No último dia 3 de setembro, oito professores concursados para lecionar no curso superior do instituto agrediram fisicamente a diretora-geral do Iserj, Sandra Santos, uma secretária, duas professoras e dois alunos. A confusão teria acontecido porque profissionais licenciados para dar aulas no ensino médio e que há dez anos assumiram a grade curricular do curso do Iserj continuam à frente de funções de competência dos que foram aprovados em concurso. Os concursados querem assumir sozinhos a coordenação da grade. A diretora do Iserj contou que vem recebendo ameaças constantes, que, segundo ela, vêm acontecendo mesmo antes da invasão à escola. “Estou com medo, apavorada. Trabalho no Iserj há 21 anos e nunca tinha visto isso acontecer. A violência não pode ser naturalizada ou banalizada deste jeito. Um profissional da Educação tem que dar o exemplo e é inacreditável que isto tenha acontecido com a gente”, desabafou a diretora. O delegado Celso Ribeiro, da 18ª Delegacia Policial, na Praça da Bandeira, onde foram registradas as ocorrências de violência, confirmou que recebeu as vítimas e os agressores no mesmo dia da confusão, mas afirmou que os procedimentos ainda estão sendo avaliados. “Houve registro de desacato, de agressão e de apedrejamento. Particularmente, não percebi nenhuma lesão grave, mas é preciso esperar o resultado dos exames de corpo de delito feitos pelo Instituto Médico Legal (IML)”, concluiu Ribeiro. O deputado Paulo Ramos ressaltou, durante a audiência, que se encontra indignado com o episódio. “É lamentável que uma instituição voltada para a Educação seja um exemplo negativo para seus alunos. Agora que este assunto será debatido pela Comissão de Educação, que já acompanha o Iserj há anos, poderemos nos aprofundar nos outros problemas que afetam a instituição”, complementou. Também participaram da reunião o deputado Marcelo Freixo (PSol), membro da Comissão de Segurança Pública; o presidente da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio (Faetec), Fernando Mota, que também administra o instituto; o diretor da Associação dos Profissionais de Educação da Faetec, Roberto Bittencourt da Silva, a presidente da Comissão de Direitos Humanos da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), Margarida Pressburger, e representantes da Associação de Pais e Alunos do Iserj.

FONTE: RIO DE JANEIRO. ALERJNOTÍCIAS. **Agressão no ISERJ será acompanhada pela comissão de educação da casa.** Postado para a semana de 23 de outubro de 2008.

http://www.alerj.rj.gov.br/common/noticia_busca2.asp. Acesso em 08 de agosto de 2009.