



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta

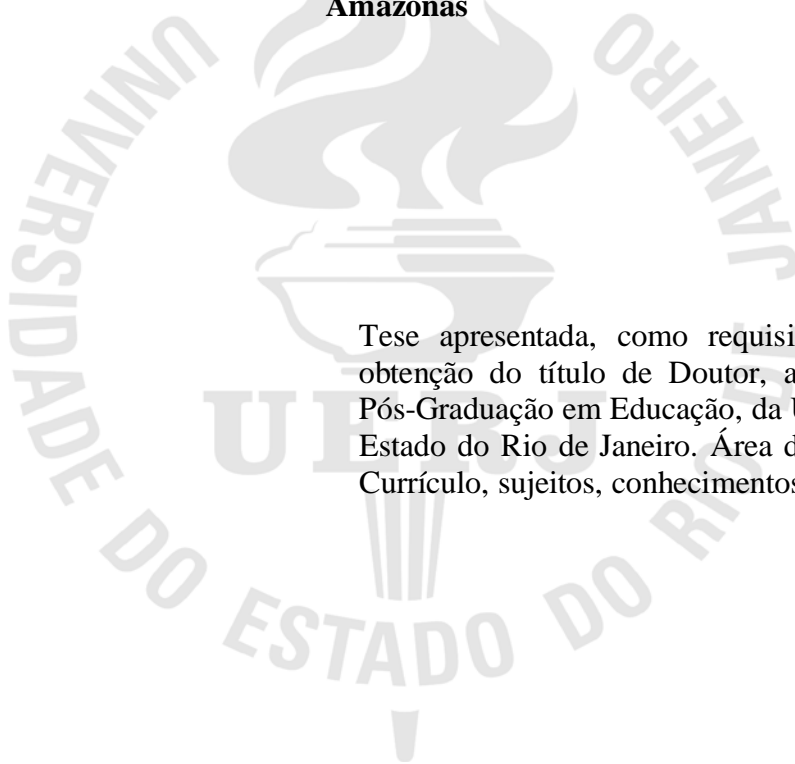
**Recontextualização na produção da política curricular para formação de
professores no Amazonas**

Rio de Janeiro

2022

Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta

Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas



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

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosanne Evangelista Dias

Rio de Janeiro (tamanho 12)

2022

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

P644	<p>Pimenta, Neylanne Aracelli de Almeida. Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas / Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta. – 2022. 206 f.</p> <p>Orientadora: Rosanne Evangelista Dias Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.</p> <p>1. Política curricular – Teses. 2. Formação de professor – Teses. 3. Ciclo de políticas – Teses. I. Dias, Rosanne Evangelista Dias. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
bs	CDU 37

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

Assinatura

Data

Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta

Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas

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

Aprovada em 04 de março de 2022.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosanne Evangelista Dias – Orientadora
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Verônica Borges - Titular
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia P. Frangella - Titular
Faculdade de Educação – UERJ

Prof.^a Dr.^a Maria Inêz da Silva de Souza Carvalho - Titular
Faculdade de Educação - UFBA

Prof.^a Dr.^a Maria Manuela Alves Garcia - Titular
Faculdade de Educação – UFPel

Rio de Janeiro

2022

A Deus, a meus pais (*in memoriam*) e a meus filhos, Miguel e Anne.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que pela Sua graça me concedeu forças e sabedoria para vencer dificuldades e concluir a tese;

E, como o alicerce de minha vida, à minha família: meus irmãos e cunhada, pelo incentivo e, muito especialmente, a meus filhos, os quais conviveram com minha ausência e presença dedicada aos estudos e à minha prima Denize, pela acolhida amorosa e cuidadosa nos tempos de estadia no Rio de Janeiro;

À minhas muito amadas tias, Nilza e Marizete (*in memoriam*), perdas significativas no período de escrita da tese, às quais agradeço por disponibilizarem seus ombros em momentos de angústia e sempre apresentarem estímulos para a continuidade da caminhada;

À minha orientadora, Rosanne Dias, pela condução dos rumos da construção desta tese, em nome da qual agradeço ao Proped/UERJ, na pessoa do Prof. Senna e da Profa. Rita Frangella;

À Universidade Federal do Amazonas, pelo apoio ao me liberar para os estudos e pesquisas;

À Universidade do Estado do Amazonas, por facultar a formação de seu quadro docente;

A todos os colegas do Grupo de Pesquisa, pelo apoio, troca e construção de conhecimentos, muito importantes na caminhada de reflexão, problematização de conceitos e sistematização da escrita.

RESUMO

PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida. *Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas*. 2022. 206f. Tese (Doutorado) em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

Nesta pesquisa, investigo significados atribuídos à formação do professor pela política curricular nacional e as recontextualizações para a definição da política curricular voltada à formação de professores no Amazonas, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Com base em abordagem discursiva, que orienta pesquisas no campo do currículo no Brasil, debato articulações entre discursos que significam, via texto político, a formação do professor em contextos da produção do texto e da prática. Discurso é definido como forma de intervenção política, pela qual são produzidas orientações ao currículo, passíveis de significações e ressignificações. O estudo tem por orientação teórico-metodológica a abordagem do ciclo contínuo de políticas, proposta por Stephen Ball e colaboradores, com base na qual focalizo a atuação de atores sociais na produção política nos diferentes contextos da produção curricular. Para tanto, são adotados como conceitos: recontextualização, política curricular, professor, formação e regionalização. Coerentemente a essa orientação, opero com o conceito de recontextualização como ponto central no estudo, ampliado com noções de interpretação e tradução, que compõem a teoria da atuação (BALL *et al.*, 2016). Defendo que os significados dos discursos dos textos políticos resultam de articulações compostas por sentidos privilegiados e que, no contexto amazônico, a significação guarda relação com sentidos de localidade e regionalidade, na forma de escapes à tentativa de centralização e padronização da política curricular nacional. Para a análise que constitui a tese defendida, é estudada a produção de políticas nos contextos de definição do texto político durante as reformas propostas para a formação do professor, nos períodos de 2005, 2015 e 2019, assim como no contexto da prática da produção curricular na Universidade do Estado do Amazonas. O *corpus* deste estudo é formado por textos normativos nacionais, produzidos pelo CNE/MEC, com o intuito de orientar as políticas curriculares para a formação do professor, assim como os textos produzidos no contexto da prática pelo curso de Pedagogia da UEA, em Manaus e Parintins, no período de 2007 a 2018. Com base na análise dos discursos produzidos em contexto macro e micro, ou global e local, assim como na participação de atores sociais na produção curricular, argumento que os contextos de definição de políticas de currículos para formação de professores no Amazonas revelam significações que orientam a produção de propostas para o curso de Pedagogia da UEA, como parte do processo de negociação de sentidos entre sujeitos/comunidades de conhecimento e contextos. Nesse processo de significação, estão implícitas ideias de currículo como identidade local ou como identidade regional (de estado). Dessa análise, evidencio a significação da formação do professor, mediante a interpretação de sentidos quanto à organização curricular, professor e regionalização; discuto as articulações discursivas no contexto da prática, observando disputas para hegemonizar propostas curriculares negociadas nos diversos contextos e responsáveis por ações de resistência ao ato de implementação, pela proposição discursiva de sentidos do contexto da prática.

Palavras-chave: política curricular; ciclo de políticas; recontextualização; formação do professor; contextos de produção curricular; Amazonas.

ABSTRACT

PIMENTA, Neylanne Aracelli de Almeida. *Recontextualization of curricular policy production for the formation of professors in Amazonas*. 2022. 206f. Tese (Doutorado) em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

In this research, I investigate meanings assigned to teacher education by the national curricular policy and the recontextualizations for the definition of curriculum policy aimed at teacher education in Amazonas, in the Amazonas State University (UEA). (UEA). Based on discursive approach, that guides researches in Brazil's curriculum field, I debate articulations between discourses that signify, by politic text, the teacher education in the contexts of text production and the practice. Discourse is defined as a form of political intervention, through which curriculum guidelines are produced, subject to significations resignifications. This study has by means of theoretical-methodological orientation the approach of the continuous cycle of policies, proposed by Stephen Ball and collaborators, based on which I focus on the interaction of social actors in political production in the different contexts of curriculum production. For that, the following concepts are adopted: recontextualization, curriculum policy, teacher education and regionalization. Consistent to this orientation, I operate with the concept of recontextualization as the study's central point, amplified with notions of interpretation and translation, which compose the enactment theory (BALL et al., 2016). I argue that the meaning of the discourses of the political texts result from articulations composed by privileged meaning and that, in the In the Amazonian context, meaning is related to senses of locality and regionality, in the form of escapes from the attempt at centralization and standardization of the national curriculum policy. For the analysis that constitutes the defended thesis, the production of policies in the contexts of the definition of the political text during proposed reforms for teacher education is studied, in the periods of 2005, 2015 e 2019, as well as in the context of the practice of curricular production in the Amazonas State University. The corpus of these studies is formed by national normative texts, produced by the CNE/MEC, with the purpose of guiding curricular policies for teacher education, as well as the texts produced in the context of practice by the pedagogy course of UEA in Manaus and in Parintins, between the period of 2007 and 2018. Based on the analysis of discourses produced in macro and micro, or global and local contexts, as well as the participation of social actors in curriculum production, I argue that the contexts for defining curriculum policies for teacher education in Amazonas reveal meanings that guide the production of proposals for the Pedagogy course at UEA, as part of the process of negotiating meanings between subjects/communities of knowledge and contexts. In this process of meaning there are implicit ideas of curriculum as local identity or as regional (state) identity. From this analysis, I highlight the meaning of teacher education, through the interpretation of meanings regarding the curricular organization, teacher and regionalization; I discuss the discursive articulations in the context of practice, observing disputes to hegemonize curricular proposals negotiated in different contexts and responsible for actions of resistance to the act of implementation, for the discursive proposition of meanings of the context of practice.

Keywords: Curricular policy; cycle of policies; recontextualization; teacher education; contexts of curricular production; Amazonas.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa com destaque a subdivisões da Amazônia Legal	108
Figura 2 – Mapa com destaque às delimitações da Amazônia: bacia, biomas e estados	110
Figura 3 – Mapa do estado do Amazonas: os municípios Manaus e Parintins	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – O Ciclo de políticas e a produção curricular no Brasil.....	42
Quadro 2 – Conhecimentos formativos definidos pelas Resoluções que instituíram Diretrizes e Base Nacional Comum para o currículo da formação do professor	81
Quadro 3 – Oferta de cursos de graduação no modelo multicampi na UEA	118
Quadro 4 – Distância entre os Centros ou Núcleos (UEA)/capital do estado e o tempo de deslocamento	123
Quadro 5 – Significação dos conhecimentos definidos para a formação do professor: Pareceres CNE/CP 5/2005, 2/2015 e 22/2019.....	157

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC – Acre

ALCs – Áreas de Livre Comércio

AM – Amazonas

ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNC-F – Base Nacional Comum para Formação Inicial de professores da Educação Básica

CAE – Coordenação de Apoio ao Ensino

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE – Conselho Estadual de Educação

CGC – Comissão Geral de Concursos

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CESP – Centro de Estudos Superiores de Parintins

CNE – Conselho Nacional de Educação

COLBEDUCA – Colóquio Luso-Brasileiro de Educação

CONARCFE – Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONSUNIV – Conselho Universitário

CP – Conselho Pleno

CPI – Coordenadoria de Planejamento Institucional

DAE – Departamento de Apoio ao Ensino

DINTER – Doutorado Interinstitucional

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

DOE – Diário Oficial do Estado

DOU – Diário Oficial da União

EaD – Educação à Distância

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino

ENS – Escola Normal Superior

FORUMDIR – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação

FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GT – Grupo de Trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPTV – *Internet Protocol Television*
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NDE – Núcleo Docente Estruturante
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC – Organização Mundial de Comércio
ONU – Organização das Nações Unidas
PARFOR – Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PPC – Projeto Pedagógico de Curso
PROFORMAR – Programa de Formação e Valorização de Professores
PROLETRAMENTO – Programa de mobilização pela qualidade da educação
PROGRAD – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
PROPLAN – Pró-Reitoria de Planejamento
PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
REUNI – Reestruturação e Expansão de Universidades
RO – Roraima
Saeb – Sistema de avaliação da educação básica
SEF – Secretaria de Educação Fundamental
SIS – Sistema Integrado Seriado
SUDAM – Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia

SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCL – Institute of Education – University of London

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESP – Universidade Estadual Paulista

ZFM – Zona Franca de Manaus

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	13
1	O CICLO DE POLÍTICAS E A PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL EM CONTEXTO GLOBAL.....	30
1.1	O macro e o micro em pesquisas sobre política educacional.....	45
1.2	Política curricular discursiva em textos normativos nacionais.....	52
1.3	Recontextualização da produção curricular.....	61
2	REFORMA(S) NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS E REPERCUSSÕES PARA O CURRÍCULO.....	67
2.1	Articulações discursivas como repercussões da política curricular brasileira.....	72
2.2	Desafios à interpretação dos textos normativos nacionais e contribuições à pesquisa no contexto da prática	98
3	A SIGNIFICAÇÃO DO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEA.....	102
3.1	Significando contextos.....	103
3.1.1	Amazônia e Amazonas: limites contextuais de uma produção curricular.....	105
3.2	Contextualização da UEA: a oferta do Curso de Pedagogia.....	112
3.2.1	O modelo multicampi e sua significação para a oferta de cursos de graduação em municípios do Amazonas	113
3.2.2	A significação da organização multicampi.....	121
3.3	Breve histórico da proposta curricular do Curso de Pedagogia a partir de documentos normativos locais.....	127
3.3.1	A produção curricular do Curso de Pedagogia em Manaus e em Parintins: discursos acessados.....	130
3.3.2	O PPC de Pedagogia – Manaus e Parintins (versão 2007).....	134
3.3.3	O PPC de Pedagogia – Manaus (versão 2018).....	143
3.3.4	O PPC de Pedagogia – Parintins (versão 2018).....	147
3.4	Articulações discursivas na produção curricular em nível nacional e as repercussões em nível local	152
4	RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA DA UEA.....	154
4.1	Sentidos atribuídos à formação do professor	155
4.1.1	Sentidos relativos à organização curricular	160
4.1.2	Sentidos relativos à regionalização	167
4.1.3	Sentidos relativos ao professor.....	172
4.2	Recontextualizações frente ao texto normativo nacional: espaços de significação.....	175
	CONSIDERAÇÕES	183
	REFERÊNCIAS.....	191

INTRODUÇÃO

A formação do professor e o currículo que a orienta têm sido um dos temas centrais nas reformas educacionais brasileiras, a partir do final dos anos 1980. Essas reformas incluem a instituição de políticas de currículo e se estendem aos anos 2000, de forma coerente com um movimento de redemocratização. Nesse movimento, o texto oficial é objeto de disputa por significação que permeia os vários contextos, como um ciclo de políticas.

Essa centralidade no professor se justifica pelo fato de este estar à frente do processo de ensino-aprendizagem, sendo capaz de produzir valores, tendo como suporte bens de mercado (materiais didáticos, recursos tecnológicos, entre outros), os quais podem ser consumidos com o apoio de políticas educacionais alinhadas a outras políticas.

A centralização, mesmo que de forma precária e provisória, objetiva fixar sentidos para o professor e o currículo, pela padronização de conteúdos, por meio de movimentos de reformas na educação e política curricular para orientar a formação do professor, oferecidas em instituições de ensino superior, em cursos de licenciatura.

No período de reformas educacionais supramencionado, houve vasta produção de textos orientadores voltados à formação do professor, evidenciando amplo movimento de lutas e articulações discursivas, mediante publicações e definições de organismos internacionais, com vistas a significar o currículo da formação do professor em âmbito nacional.

Foi um período configurado pela globalização neoliberal e que marcou o contexto dos anos 2000, período no qual a pesquisa desta tese foi definida. Tal configuração representa ações organizadas, cuja meta é universalizar relações sociais pautadas num “mercado de trocas” (MACEDO, 2012) e está presente em todas as áreas da vida humana, em discursos e práticas, visando ao lucro (BALL, 2014, p. 25).

Nesse contexto, a formação se relaciona à profissionalização, tema recorrente, conforme análise de Southwell (2008, p. 2), em “*Debates teóricos y disputas prácticas en las últimas décadas del siglo XX*”. Também identifiquei esse tema nas pesquisas de Borges (2015), Dias (2009), Portelinha (2021), Baldan e Cunha (2020), Santos, Borges e Lopes (2019), Farias (2019), Albino e Silva (2019), para citar alguns autores, constituindo-se um conceito em disputa hegemônica em torno da noção de profissionalização, na busca por relacionar concepções gerais e específicas.

É importante destacar que a formação do professor se constitui em eixo de reformas educacionais, conforme exposto anteriormente, com grande recorrência na orientação de propostas curriculares, via articulações discursivas, focando na definição de habilidades, competências e conhecimentos necessários para atender à meta de ensino com qualidade, a partir da qual as políticas curriculares que orientaram essas reformas significam a formação, a prática do professor e o currículo.

Estudos sobre o currículo como política discursiva foram realizados no Brasil com o objetivo de analisar as significações presentes nos textos políticos. Esses estudos, entre os quais cito os de Lopes (2005; 2008), Dias (2009), Lopes *et al.* (2011b), Lopes e Macedo (2011a), Macedo (2014), Frangella e Dias (2018), Domingues e Belletatti (2018) e Passos *et al.* (2009), discutem o currículo enquanto texto, como instrumento de produção de sentidos.

Além disso, as pesquisas apontam para diferentes significados atribuídos ao currículo, os quais compõem um conjunto de sentidos, nem sempre uniformes ou fixos. Esses significados resultam da leitura de mundo, dos contextos e das finalidades educacionais e objetivam disputar certas concepções comuns, embora também abram espaços para “a reinterpretação, a modificação, a leitura diversa dos padrões previamente estabelecidos” (LOPES, 2006b, p. 39).

Com base em abordagem discursiva, como parte dos estudos do campo do currículo no Brasil, observa-se que esse é formado por textos que produzem significados e são construídos por lutas incessantes, com vistas a estabilizar sentidos que serão sempre sujeitos a novas interpretações ou significações (LOPES, 2015). Dentro dessa discussão ainda recente no Brasil, apresento este estudo focalizando, no interior da política curricular, a ênfase na participação dos sujeitos, profissionais da educação, na produção do currículo, no contexto da prática (MAINARDES, 2006a), por considerar a produção curricular como “processo social” (LOPES; MACEDO, 2011a).

Como parte dessa luta, discursos são construídos como resultado da recontextualização, pela qual textos políticos são traduzidos, significados para um local/contexto, assim como resultante de perspectivas macro e micro na produção de currículos.

A participação dos sujeitos está inscrita na produção textual curricular, na forma de “vozes sobredeterminadas teoricamente e autônomas quanto ao *status quo*” (BOWE¹, *et al.*, 2017, p. 6) e que, por meio do processo de recontextualização, operam mudanças na

¹ Traduzido pela autora para esta pesquisa.

organização e conceituação curricular, definindo diferenças e semelhanças entre o currículo produzido em esfera nacional (Estado-nação) e o produzido no contexto da prática.

No contexto da prática, um dos referentes ao ciclo de políticas², definido por Stephen Ball e colaboradores (2001a), discursos quanto ao currículo – resultantes de articulações discursivas – definem a produção curricular. Porém, pesquisas sobre currículo no contexto da prática, conforme Mainardes (2006a), têm se apresentado de maneira pouco evidente no campo do currículo no Brasil, o que pode ser explicado pela adoção de uma concepção “linear de política”, que dicotomiza análises macro/micro, segundo a qual um conjunto de implementadores “realiza a política”, reforçando o modelo de controle estatal e, portanto, a “perspectiva gerencial” (BOWE *et al.*, 2017).

De modo a atualizar e/ou confirmar, ou refutar este dado, pesquisei sobre produções de Estado da Arte dos campos de formação do professor e do currículo. Nesta pesquisa, priorizei estudos que analisassem as políticas de currículo com base em abordagem discursiva e/ou de viés pós-estrutural. Entre os trabalhos verificados, destaco os de Santos (2015)³; Larocca e Tozetto⁴ (2016); Raimundo e Fagundes⁵ (2018); Rosa e Ponce⁶ (2016); Ministério da Educação/Instituto Nacional de Estudos e as Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – MEC/INEP⁷ (2014), documento organizado por Iria Brzezinski, intitulado “Formação de Profissionais da Educação (2003 – 2010)”.

Os trabalhos citados acima possibilitaram inferir o destaque ao aspecto macro, uma vez que as análises das pesquisas e publicações atribuíram pouca ênfase à identidade e subjetividade dos professores. Esses dados foram confrontados com leituras de obras de Stephen Ball e/ou colaboradores (2001a), permitindo compreender que os estudos da política educacional têm se limitado à dimensão macro ou do Estado-nação (BALL, 2014). Portanto, pesquisas sobre política educacional carecem de uma análise que contemple a interligação e

² Aqui me refiro aos três contextos iniciais, definidos por Stephen Ball (2001a), como componentes do ciclo contínuo de políticas: o contexto de influência, o da produção de textos e o da prática.

³ O autor analisou trabalhos do GT Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de 1996-2002 e de 1999-2006, publicações de 2011-2014, trabalhos apresentados no Colóquio realizado em Braga, 2014; Estado da Arte da formação de professores de 1990-1996; levantamento de teses do período 1999-2003 (453 trabalhos) e do Endipe/2010.

⁴ As autoras analisaram 262 dissertações de mestrado, defendidas em universidades públicas do Paraná.

⁵ Estado da Arte sobre a formação de professores no período de 2001-2016, a partir de pesquisa no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC).

⁶ Estado da Arte do campo do currículo, elaborado pelo resultado da análise de 42 publicações da Revista e-Curriculum, uma revista científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-SP, no período de 2010-2015.

⁷ Estado do conhecimento da formação de professores, elaborado por meio da análise de 574 teses e dissertações do período 2003-2007 e 284 periódicos no intervalo entre 2008-2010.

interpenetração das dimensões macro e micro da política educacional, as quais sejam relacionais.

Considerando o panorama das pesquisas quanto à produção do currículo nos diferentes contextos do ciclo de políticas e a pouca referência ao contexto da prática em pesquisas, surgiu o interesse que motivou este trabalho e que traduzo na seguinte questão central: quais significados, decorrentes de articulações discursivas, são atribuídos ao currículo e à formação do professor na interpenetração e interpretação de políticas nos contextos da produção curricular?

Para responder a essa questão, esta pesquisa foi centrada no estudo do currículo da formação de professores, entendendo-o como um processo de significação em determinados contextos, formado por processos plurais (o global e o local) e que demarcam a provisoriade do processo de definição de sentidos e significados ao texto.

Por meio dessa compreensão, o objetivo geral desta tese foi definido como: analisar os significados acessados em discursos de textos normativos nacionais, no que se refere à formação do professor no Brasil e o processo de recontextualização para a produção do currículo do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), definida nesta tese como contexto da prática desta produção. A questão central e o objetivo geral orientaram a pesquisa, sendo que este último norteou a definição dos seguintes objetivos específicos:

a) Discutir as articulações políticas, na forma de discursos privilegiados no contexto da produção do texto normativo nacional, assim como as orientações ao currículo de Pedagogia;

b) Problematizar a significação da formação do professor em contexto da prática, por processo de recontextualização;

c) Interpretar os sentidos acessados nos textos normativos nacionais e institucionais sobre a formação do professor, nos aspectos relativos à organização curricular, regionalização e professor, que caracterizam ampla reforma nesta formação;

d) Investigar aspectos constituintes de resistência e mudança frente ao texto normativo nacional.

A partir desses objetivos, defini o estudo, pesquisa que deu origem a esta tese, como focalizado na análise dos contextos da produção curricular e nas recontextualizações por processos híbridos. Nesse caso, por meio das recontextualizações, as significações da política curricular se deslocam de um contexto a outro, enquanto “sentidos submetidos à multiplicidade de interpretações” (LOPES *et al.*, 2018, p. 396).

Para efetivar a investigação, orientada pelos objetivos definidos para a pesquisa, parti da compreensão de que, no Amazonas, a UEA tem investido na formação de professores, desde a sua criação, apresentando significativa contribuição para o estado. Essa instituição, sem desmerecer o trabalho de formação de outras Instituições de Ensino Superior (IES), tem licenciado, em cursos de formação inicial, muitos dos profissionais que assumem as vagas definidas em concurso público no estado do Amazonas, para professores da educação infantil e ensino fundamental das escolas públicas, ou que participam de cursos de pós-graduação, realizando a formação continuada.

A análise da formação de professores no contexto da UEA foi orientada pela abordagem ciclo de políticas, cujas orientações para sua efetivação contribuíram para compreender a produção de políticas em cada arena ou contexto, neste caso, o contexto da UEA, na forma de ressignificações do texto normativo nacional. De acordo com Mainardes e Marcondes (2009, p. 303), as pesquisas de Stephen Ball “oferecem interessantes recursos intelectuais que permitem compreender como as políticas são produzidas, o que elas pretendem e quais os seus efeitos”.

O contexto da prática foi definido, ainda, como o micro contexto da produção curricular, no qual, por meio de interpretação das normativas nacionais, via texto, foram produzidas propostas curriculares, ressignificando tais normativas.

Por sua vez, as ressignificações foram analisadas com base no conceito de recontextualização de Stephen Ball (2006), ampliado nesta pesquisa com a significação de Lopes (2005) e Lopes *et al.* (2013), segundo a qual contribui para compreender “nuances e variações locais das políticas educacionais” (LOPES, 2005, p. 56) e de currículo.

A recontextualização, portanto, conceito central nesta tese, foi redefinida por Stephen Ball (2006) a partir de teorizações de Basil Bernstein (1998), assumindo sentido metodológico (MAINARDES; STREMELE, 2010), ao permitir análises nos níveis macro, micro e que, nesta pesquisa, foram acionados para a análise de textos políticos nacionais e locais.

Por meio desse conceito, ampliado por Stephen Ball (2006), com o conceito de hibridismo, interpretei os diferentes modos de significação pela UEA. Entendo, portanto, a possibilidade de compreender a interpenetração de prescrições conceituais, orientadoras do currículo, efetivando a mescla de orientações globais e locais.

Ao conceito de recontextualização por hibridismo, acrescentei os de interpretação e tradução. Esses foram definidos na teoria da atuação proposta por Ball *et al.* (2016), e os considerei como resultantes da recontextualização em contexto da prática. A interpretação

envolve “processos criativos”, inerentes à “atuação de políticas” e se constitui em “respostas em curso às políticas”.

Pela interpretação (BALL, 2006; 2011), busco compreender a política, expressa em texto, e identificar “estratégias discursivas” em textos oficiais “que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como a produção ‘do aluno’, ‘do propósito da escolaridade’ e da construção ‘do professor’” (BALL *et al.*, 2016, p. 14-15; 31-32).

Por tradução, efetiva-se a reelaboração da política através da produção de um novo texto. Nessa, a política é representada por um conjunto de documentos, os quais Ball *et al.* (2016) denominam artefatos, sendo esses “produções culturais que congregam [...] conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações das políticas” (BALL *et al.*, 2016, p. 172).

Esta noção foi adotada para a leitura dos documentos da UEA e é definida como “uma forma de ‘leitura ativa’”, de “re-representação, re-ordenação e re-fundamentação por meio de várias práticas discursivas e materiais”, com potencial para promover a subjetivação ou conformação à política (BALL *et al.*, 2016, p. 75). Essa noção é considerada por Lopes (2018, p. 26) “importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das políticas de currículo”.

Na pesquisa que originou esta tese, as produções supramencionadas são textos normativos nacionais e institucionais produzidos em contexto de produção do texto e contexto da prática. Tais artefatos mobilizaram discursos, significando o professor, o currículo e os aspectos regionais, para a definição da proposta curricular do curso de Pedagogia da UEA.

As referidas significações foram definidas como importantes para a pesquisa, ao passo que entendo não haver uma única e possível interpretação para os textos normativos nacionais e locais, mas múltiplas e diversas interpretações, uma vez que a própria definição política para o currículo da formação do professor se inter-relaciona ou se articula com outras políticas, com o intuito de efetivar seus propósitos, portando e mesclando significados locais com globais, na forma de “misturas interculturais” (GARCIA CANCLINI, 2019).

O discurso foi compreendido nesta pesquisa como categoria não limitada à linguagem. Constitui-se em intervenções textuais (BOWE *et al.*, 2017), nas quais diferentes significados são articulados e circulam nos contextos de um ciclo contínuo de políticas. Este está presente não somente em comunicações orais, mas em textos oficiais (Estado) e institucionais, significando a política educacional e curricular. Ademais, por meio do discurso, são definidos “conceitos-chave de política”, por organismos nacionais, internacionais e “grupos representativos” em cada contexto (BOWE *et al.*, 2017, p. 19).

Como parte desta compreensão, considere os discursos prevalentes na produção curricular da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) como o resultado de articulações discursivas que consideram conceitos, aspirações de comunidades de conhecimento e significados produzidos no interior do colegiado do curso, considerando, desse modo, as vozes dos sujeitos, por entender os discursos como não limitados a “fenômenos linguísticos”, mas articulados às “práticas e as identidades dos sujeitos” (LOPES, 2006b, p. 40). Esse processo é definido como tradução da política em prática ou atuação (BALL *et al.*, 2016) e se constitui em “interpretação” e “criatividade” pelos sujeitos, o que os levam a rejeitar a ideia de que políticas são implementadas (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Para a análise dos discursos acessados na produção curricular da UEA, adotei o conceito de ator social, enquanto atuante na referida produção curricular. Esses atores são definidos tanto por professores – membros do NDE que interpretam e traduzem as normativas para a alteração ou reforma curricular, assim como as demandas de avaliação externas, apresentadas ao colegiado do curso –, quanto por alunos, no que tange ao representante do centro acadêmico, que apresenta demandas do corpo discente em reuniões do colegiado e NDE, contribuindo para ajustes no currículo.

Neste processo de interpretação e tradução, “uma variedade e entrecruzamento de significados e interpretações são postos em circulação” (BOWE *et al.*, 2017, p. 11). Por esse processo, sentidos serão atribuídos ao “texto-chave” (oficial), podendo constranger os produtores de política, pelo ato criativo que relacionará texto a contexto, no qual será recriado e traduzido em ações (BOWE *et al.*, 2017, p. 12).

Feita a apresentação de conceitos mobilizados na pesquisa, o desenvolvimento desta no contexto da prática da UEA se justificou pela experiência como professora de ensino superior há 17 anos, tendo exercido a função de coordenadora de curso por 7 anos e, após a esse período, até a atualidade, tornar-me membro do Núcleo Docente Estruturante (NDE), com efetiva participação na elaboração da primeira matriz curricular – quando o curso foi criado na universidade – e alterações posteriores.

Essa justificativa se somou à motivação pessoal que me conduziu, desde a formação inicial, a buscar uma compreensão quanto à política de produção de currículos, no que tange às articulações para uma produção que contemple a diversidade de sentidos e significados da formação em cada contexto da prática, assim como a possibilidade de participação de atores sociais locais nessa produção. Tal motivação se ampliou quando, ao ser aprovada em concurso público para exercer o cargo de Técnica em Assuntos Educacionais de uma IES

Federal, inferi que o curso de formação inicial não apresentava um preparo para realizar análise de políticas.

A ausência desse conhecimento me conduziu a pesquisar e a buscar conhecimentos sobre o assunto, de modo a orientar a minha prática profissional e, assim, orientar professores e coordenadores de curso na tarefa de interpretar e traduzir a legislação normatizadora de currículos para os cursos de graduação. Como resultado dessas pesquisas pessoais e mediante a ampliação de experiências com a leitura e interpretação de normativas, passei a compor comissões institucionais para a avaliação de cursos e a conhecer os instrumentos adotados para este fim.

Essas experiências foram significativas para o acompanhamento da dinâmica de gestão de cursos de graduação durante o período de coordenação do curso de Pedagogia da UEA. Porém, a complexidade da produção curricular sempre apontou para a necessidade de ampliar estudos.

Essa demanda foi atendida com a oferta do Doutorado Interinstitucional (DINTER), resultante de convênio celebrado entre a UEA e a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na área de estudos sobre o currículo, momento em que reuni questões advindas das experiências relatadas, para elaborar e submeter projeto de doutorado, obtendo aprovação.

O referido projeto propunha a análise da produção da política curricular, inicialmente em contexto de influência. Após isso, tendo em vista a participação nas discussões do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, da linha temática “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, na UERJ¹, o projeto foi redefinido, considerando ainda a relação com minhas experiências. Tal redefinição foi direcionada para a análise da produção curricular no curso de Pedagogia oferecido pelas universidades Federal do Amazonas e do Estado do Amazonas.

A pesquisa assim definida considerou a oferta do referido curso nas duas IES, em municípios do estado do Amazonas, na forma regular e presencial. A definição, por consequência, voltou-se para a análise nos municípios de Manaus e de Parintins. Porém, na etapa de coleta da documentação dos cursos, que coincidiu com o início da pandemia da covid-19, somente as coordenações do curso da UEA responderam às solicitações, acarretando uma reconfiguração da pesquisa, a qual foi delimitada apenas à referida IES .

Além disso, cabe destacar que, diante da necessidade de isolamento social exigida pela pandemia supracitada, a averiguação de documentos institucionais se efetivou por meio de pesquisas na internet (*site* da UEA) e troca de documentos por *e-mail* e *WhatsApp*, viabilizando o desenvolvimento do estudo.

Para compor o *corpus* da pesquisa, analisei os pareceres que propuseram reformas no currículo de Pedagogia nos anos 2005, 2015 e 2019. São documentos normativos nacionais e institucionais/textos políticos que prescrevem o currículo da Pedagogia em nível nacional (oficial), na forma de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e, na IES pesquisada, definidos como Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e de Curso (PPC) e resoluções de conselhos deliberativos da UEA sobre o currículo do curso, no período de 2007 a 2018⁸.

Considereei que esses textos são marcados pela ambivalência, pela ausência de sentido único, fixo, permitindo a apropriação de diversos sentidos; são também marcados por contínuo processo de significação e ressignificação, pela mescla de conceitos e significados, inerente à recontextualização.

Essa compreensão é coerente com a definição adotada nesta tese, na qual o currículo é campo de infinitas significações, resultantes de relações conceituais e práticas entre valores, cultura, histórias, experiências que contribuem para a definição de conhecimentos e práticas de professores e alunos, em suas ações, frente ao processo de ensino e aprendizagem.

Por essa análise, configurei a relevância deste trabalho, atentando-me para uma lacuna apontada por Stephen Ball (2006; 2016) nos estudos sobre o currículo no Brasil, já mencionados, e que, em sua maioria, não consideram o sujeito que atua no contexto da prática, enquanto ator social na produção da política social, ressignificando o currículo proposto oficialmente.

Atualmente, a formação do professor no Brasil tem suas Diretrizes definidas por resoluções, aprovadas a partir de pareceres, os quais compuseram o estudo, a saber:

a) Parecer CNE/CP 5/2005⁹ – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia;

b) Parecer CNE/CP 2/2015¹⁰ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica;

c) Parecer CNE/CP 22/2019¹¹ – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁸ Este período está correlacionado à reforma no currículo do Curso da IES investigada, com repercussões em anos posteriores, na forma de possíveis alterações no currículo, porém anteriores à atual reforma (2019), publicada em 2020.

⁹ Aprovado em 13 de dezembro de 2005.

¹⁰ Decisão aprovada em 9 de junho de 2015.

¹¹ Votado em 7 de novembro de 2019.

A opção pelo estudo/análise dos Pareceres está coerente à constituição textual destes. O Parecer é um documento que, em geral, principia por, ou busca contemplar, um relato do trâmite da produção curricular, apresenta dados estatísticos da educação no país, assim como as bases legais que orientam a etapa da educação que está sendo reformada.

Diferentemente do Parecer, considere a Resolução como um documento objetivo que sintetiza, em linguagem normativa, as orientações votadas no Parecer, determinando como elas devem ser implementadas pelas instituições educativas. Seu objetivo, portanto, é disciplinar assuntos de interesse do órgão que a edita, discutidos e aprovados em conselho deliberativo.

Quanto a esses documentos, a aprovação da Resolução CNE/CP 2/2019, resultante do Parecer CNE/CP 22/2019, definiu a BNC-Formação, em 20 de dezembro de 2019, e sua publicação em Diário Oficial da União (DOU), em 10 de fevereiro de 2020, quando já haviam sido definidas as Diretrizes anteriores para o Curso de Pedagogia e de formação do professor, como documentos para estudo. Desse modo, o Parecer que aprovou a referida Resolução foi analisado como um dos textos políticos oficiais, uma vez que revogou a última Diretriz (2015), porém sem a análise de sua recontextualização, no contexto da prática, pela inexistência de currículo produzido com base na BNC-FP¹², na IES pública, *locus* da pesquisa.

A pesquisa realizou a análise de documentos normativos e a consequente repercussão desses na produção curricular. Como parte destas repercussões, incluiu-se discursos de atores sociais, acessados em documentos do curso, cuja análise visou fechar a lacuna em estudos do campo do currículo, anteriormente citada, mas que acabaram por revelar sentidos atribuídos à formação do professor, ao currículo e à regionalização. Portanto, este estudo versou sobre os discursos das propostas curriculares para a formação do professor, considerando a análise relacional macro e micro.

É importante destacar a consciência assumida quantos aos riscos de adotar esta análise, um dos quais é citado por Lopes (2006a, p. 624), acerca do modo de realizá-la, “ora dicotomizando-as e pensando uma autonomia de uma dessas instâncias diante da outra, ora estabelecendo relações causais imediatas entre elas”, risco esse que permeia também esta pesquisa.

¹² É importante esclarecer que a Resolução CNE n.º 2/2019 (BNC-F) concedeu o prazo de 3 anos para as IES implementarem currículos, com base na Resolução CNE/CP 2/2015, atualizando-os conforme essa nova normativa (Art. 27, Parágrafo Único).

No caso dos currículos elaborados pela universidade investigada, esses foram analisados como resultantes da recontextualização, enquanto conceito central adotado e que teve como categoria orientadora das análises, a cultura regional/local, traduzida em orientações formativas necessárias à realidade escolar do Município/Estado onde a IES investigada oferta o curso de Pedagogia.

Com base neste percurso, currículo ou currículos foram produzidos, revelando um processo de luta por significação, que também se efetiva no interior da universidade, entre sujeitos (professores) que disputam sentidos nas disciplinas que compõem o currículo e que, em seu conjunto, pretendem definir uma suposta identidade profissional a ser formada.

Em geral, esses sentidos resultaram de campos de estudo ou de vieses políticos, considerando a participação de professores em comunidades de conhecimento, movimentos sociais ou entidades representativas da formação de professores, assim como do resultado de pesquisas por eles desenvolvidas em cursos de mestrado, doutorado ou ainda de consensos em discussões durante reuniões, eventos regionais ou nacionais.

Para este estudo, argumentei que os contextos da política, nos quais são definidos currículos para formação de professores no Amazonas, podem revelar significações quanto ao professor e ao currículo. Essas orientam a produção de propostas para o curso de Pedagogia da Universidade do Estado, como parte do processo de negociação de sentidos sujeitos/comunidades de conhecimento e contextos. Logo, são essas significações que esta tese se propõe a analisar com fundamento no conceito de recontextualização por hibridismo.

A partir desta proposição, entendo que os discursos acessados na política curricular para a formação de professores no Amazonas resultam de um processo de recontextualização, por meio do qual protagonistas locais atribuem sentidos de currículo, professor e formação ao texto curricular produzido no contexto da prática.

Defendo como tese que a significação presente no texto mencionado é o resultado de articulações discursivas, compostas por sentidos privilegiados de professor e formação. Esses sentidos são coerentes com conceitos, experiências e atuações dos atores em diferentes espaços de ensino, pesquisa, de debate e produção acadêmico-científica.

No processo de atribuição de significação para o contexto amazônico, os discursos se coadunam aos sentidos e significados de localidade, regionalidade e revelam escapes ao processo de busca de atribuição de centralização e tentativas de controle por políticas do Estado-nação, constituindo outras significações para o currículo, enquanto espaços de diferença.

A referida definição, por sua vez, reforça a adoção do conceito de recontextualização como orientação teórica e metodológica central nesta tese, dada a contribuição para compreender similaridades e diferenças em significações dos discursos dos textos nacionais e institucionais. Essa orientação, por conseguinte, está definida amplamente no item seguinte.

Percurso investigativo

Para analisar os discursos dos textos normativos que orientam o currículo da formação do professor, o qual constitui o objeto de estudo, privilegiei o currículo que orienta tal formação para o exercício profissional na educação básica e busquei orientação teórico-epistemológica na abordagem do ciclo de políticas de Stephen Ball, com base no qual focalizei a atuação de atores sociais na produção de políticas, significando-as por meio de recontextualizações.

Os textos normativos foram analisados mediante os sentidos acessados nos discursos, os quais orientaram a produção curricular para a formação do professor e possibilitaram investigar as “regras que norteiam as práticas” (LOPES, 2006b), práticas essas que, neste estudo, tiveram como foco seu desenvolvimento no interior da UEA, nos movimentos e articulações discursivas para produção, alteração ou reforma do currículo do curso de Pedagogia.

Para essa significação, adotei o conceito de recontextualização, como eixo teórico-metodológico, pela possibilidade de análise dos deslocamentos de sentidos de um contexto a outro do ciclo de políticas, efetivados, neste estudo, por movimentações do contexto nacional da produção de normativas ao contexto amazônico, no qual se situa a UEA. Pelo conceito em tela, foi ainda possível compreender o “papel da cultura e dos processos simbólicos na composição do social” (LOPES *et al.*, 2013, p. 394). E, por considerar o papel da cultura nos contextos, a adoção deste conceito relativiza “o papel do Estado” na determinação das práticas institucionais, aí inclusa “a formulação dos documentos curriculares” (LOPES, 2013, p. 395).

Adotei, ainda, a perspectiva discursiva com apoio na abordagem supramencionada, que se constitui em método interpretativo/crítico capaz de orientar a definição de políticas curriculares em contextos ou arenas, nesta inclusa o currículo. A partir desses contextos, priorizei os da produção de textos e da prática, uma vez que representam aqueles em que o

currículo é elaborado e implementado, o que se coaduna com a análise dos discursos dos textos normativos nacionais e institucionais ou locais, orientadores da formação de professores.

Para a adoção dessa perspectiva, busquei fundamentação nos estudos de Lopes e Macedo (2011b), autoras que contribuem para a compreensão de que é necessário, em pesquisas sobre políticas de currículo, entender como esse é significado, no interior de “múltiplas determinações de um fenômeno social, incluindo o currículo” (2011b, p. 252).

Com fundamento na abordagem ciclo de políticas, discuti categorias, como: articulações discursivas, ressignificação, política curricular nacional e local para a formação do professor e seus significados nos diferentes contextos que compõem o referido ciclo. Tais categorias se ampliaram na pesquisa pela adoção do conceito de tradução¹³ (BALL *et al.*, 2016), o qual inclui a mobilização de táticas de políticas para a análise do texto normativo, e incluem: observação, com o objetivo de propor mudanças; respostas dos alunos, enquanto atores de políticas; produção de textos e artefatos (dentre os quais: atas, memorandos e PPCs); formação; “motivação”; “modelagem”; “treinamento”; “colaboração” (2016, p. 73).

Neste processo investigativo, adotei a metodologia de leitura/análise textual, que iniciou-se por uma interpretação inicial, ampliada pela investigação quanto à recontextualização e tradução no contexto do curso de Pedagogia da UEA, em Manaus (capital do Amazonas) e em Parintins (município do referido estado). Esse processo visou analisar os significados acessados nos textos normativos nacionais, quanto à formação do professor, bem como o processo de recontextualização para a produção curricular pelo curso de Pedagogia da UEA.

Quanto à inserção ou alocação da pesquisa em um campo de conhecimento e estudos, defino esta pesquisa como inserida no campo do currículo como política pública educacional. Essa investigação está alinhada à produção do grupo de pesquisa “Políticas de Currículo e Docência”, da linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGE/UERJ).

Tomando por base a tipificação de análise adotada na investigação apresentada por Mainardes *et al* (2011, p. 150), enquadro esta tese na categoria “Análises de políticas”, relacionadas à análise dos discursos do texto normativo nacional produzido para orientar o currículo da formação do professor.

¹³ O conceito será definido e adotado no Capítulo 3 para significação do contexto da prática da IES investigada.

No que tange à análise de políticas de currículo e ao “posicionamento teórico”, optei por seguir um posicionamento “crítico-analítico”, cuja efetivação está em concordância com Stephen Ball, no que se refere à possibilidade de adoção de mais de uma orientação para análise, porém admitindo o cuidado com os limites da pluralidade.

Fundamentada nessas orientações, operei com um hibridismo teórico-metodológico, que atende à concepção de Stephen Ball, no que tange à adoção de mais de uma orientação teórica, para facultar a leitura, interpretação e tradução dos textos, numa articulação que pode ampliar as possibilidades de acesso a significados nos discursos políticos.

A opção pelo hibridismo caracterizou a orientação da concepção metodológica de Stephen Ball, que ora se definiu (nos primeiros escritos: 1993; 1994; 2001a; 2002, para citar algumas obras) como pós-estrutural e foi apresentando mudanças de orientação para a pesquisa, a partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas e da teoria da atuação (BALL *et al.*, 2016), quando teorizou acerca da interpretação e da tradução, além de aprofundar a significação do contexto da prática.

No que se refere à interpretação textual, uma das fases desta pesquisa, quando analisei os sentidos atribuídos ao currículo da formação do professor via articulações discursivas, defini que essa não se vinculava às intenções de um ato social ou contexto de política, mas ao conjunto de articulações de diferentes atores sociais, de modo a constituir uma demanda, com vistas a fixar um conceito, atendendo às significações atribuídas no contexto em um dado momento.

Quanto aos dados adotados como *corpus* da pesquisa, foram utilizadas fontes documentais institucionais constituídas por Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), particularmente dos municípios de Manaus e Parintins, assim como Resoluções e atas internas. Por outro lado, como fontes documentais nacionais, buscou-se Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), obtidos por meio de buscas na internet em documentos disponíveis como domínio público, os quais foram significados como textos e como discursos, com base na teorização de Stephen Ball, assim como em outros estudos e pesquisas do campo do currículo no Brasil.

Em se tratando de uma pesquisa que adotou como objeto o estudo de documentos curriculares, defino-a como a investigação de discursos e suas articulações, que caracterizam uma produção assumida como teórica, mas envolvida de prática, uma vez que considerou significados construídos no contexto da prática da produção curricular.

Esses significados estão “hibridizados aos demais sentidos em disputa nos variados contextos de produção das políticas”. Deste modo, “documentos” se constituem em

“expressão pedagógica de práticas sociais nas quais linguagem e ação se imbricam de forma indissociável” (LOPES, 2018, p. 5).

Com base nos argumentos expostos, e de modo a atender aos objetivos definidos, desenvolvi esta tese em 4 capítulos. No Capítulo 1, discuti o ciclo de políticas, definido por Stephen Ball e colaboradores (BALL, 1994; BALL *et al.*, 2016; BOWE *et al.*, 2017), a partir do qual problematizei a produção curricular em diferentes arenas, que representam intenções governamentais e institucionais, os fundamentos da política e os discursos e práticas de atores sociais, significando os textos curriculares.

Ampliando a análise, apresentei caracterização da política educacional no âmbito do governo (Estado), a globalização e seus efeitos na política educativa. A globalização foi definida com apoio na abordagem de Stephen Ball (2014), o qual a considerou um evento político-econômico base do(s) contexto(s), por adotar estratégias de ação política capazes de influenciar mutuamente diferentes contextos do ciclo contínuo de políticas.

Além disso, discuti a produção de discursos, com breve alusão às abordagens discursivas nas pesquisas no campo do currículo, por meio de Estado da Arte, pelo qual mapeei a análise/implementação de políticas, fundamentada nos aspectos macro e micro e suas múltiplas influências. Na continuidade, analisei a política como discurso ou intervenção textual, a partir do qual são definidas orientações à prática, passíveis de significações e ressignificações, pela não fixidez dos sentidos atribuídos e ambivalências discursivas.

Finalizei este capítulo, abordando a recontextualização por hibridismo, definindo-a como processo orientador da produção curricular, por meio de articulações discursivas que produzem políticas de currículo.

No Capítulo 2, objetivei discutir a recontextualização do currículo da formação do professor, efetivada por textos normativos nacionais. Para tanto, por meio de breve resgate histórico da(s) reforma(s) realizada(s) na formação do professor, a partir dos anos 1980, com ênfase no período definido para o estudo, identifiquei significados da formação e discuti a relação desses com aqueles definidos em contexto global, por exemplo, por comunidades de conhecimento, considerando articulações discursivas nos diferentes textos/contextos da produção da política curricular.

Dando continuidade à análise proposta, interpretei os textos das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum para a formação do professor, apontando repercussões de articulações discursivas que significaram a produção curricular nacional, pela adoção de temas, categorias e seus sentidos. Essas repercussões advieram de orientações do

contexto de influência internacional e nacional. Dentre os sentidos, destaquei ideais reformadores que sinalizaram para a relação formação do professor/qualidade da educação.

A análise apontou, ainda, para desafios do contínuo processo de recontextualização da produção curricular da formação do professor no Brasil. Essas e as demais análises que compuseram o capítulo 2 foram embasadas na pesquisa documental em fontes secundárias, as quais compõem o contexto da normatividade nacional e se enquadram em discurso como texto, podendo este ser ressignificado no contexto da prática, por meio de recontextualização (BALL, 2014) e tradução (BALL *et al.*, 2016).

No Capítulo 3, discuti o contexto da formação de professores na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Para tanto, operei com a noção de discurso como linguagem, formada por concepções contextuais diferentes. Com base nessa noção, apresentei a contextualização do Estado do Amazonas, sua inserção na Amazônia e os sentidos da produção curricular no estado.

Prosseguindo com a discussão quanto à contextualização, apresentei a UEA, no que tange à sua organização e oferta do Curso de Pedagogia, para uma discussão quanto aos significados, nesta forma de organização definida como multicampi. E, após análise do contexto, apresentei breve histórico do curso de Pedagogia, com ênfase nas reformas curriculares realizadas a partir da pesquisa em documentos normativos locais.

A discussão foi ampliada com a análise dos documentos nacionais e institucionais, definidos por Ball (2014) como componentes do contexto da normatividade. Os textos analisados neste capítulo foram definidos como artefatos (BALL *et al.*, 2016), os quais traduzem a política em documentos compostos por aspectos discursivos. Esses, por sua vez, são inerentes a “culturas internalizadas” e normalizam práticas.

Na análise dos textos, operei com noções de “discursos, representações e traduções” (BALL *et al.*, 2016, p. 171), que viabilizam a leitura e análise da produção de “materiais visuais e recursos” que definiram o fazer pedagógico do curso de Pedagogia da UEA pesquisado.

No capítulo 4, ampliei a discussão relativa à recontextualização curricular com o conceito de tradução, para analisar o contexto da prática da UEA. Com essa discussão, objetivei mapear e analisar os sentidos atribuídos pelos discursos acessados nos textos políticos da formação do professor, prosseguindo com a interpretação dos sentidos presentes nos textos políticos institucionais relativos à: organização curricular, regionalização e professor.

Tal interpretação, neste contexto, permitiu compreender a produção curricular como marcada por características e demandas formativas de um estado ou município. Finalizando esse capítulo, apresentei a análise quanto aos aspectos reveladores de resistência e mudança frente ao texto normativo nacional, considerando os espaços de manobra destes textos.

Tomando por base esta discussão, a análise apresentou definições, nunca fixas, quanto à produção e repercussão dos discursos políticos, particularmente no contexto da prática, cujos resultados em termos de produção curricular e os significados aí construídos.

Na análise, discuti a recontextualização curricular, realizada pelo curso de Pedagogia nos municípios de Manaus e Parintins, estado do Amazonas, por meio da qual acessei sentidos atribuídos por atores locais, atuantes na produção curricular, quanto ao currículo, professor e regionalização.

Mediante análise de atas e projetos pedagógicos, mapeei discursos de atores sociais locais que participaram ou decidiram quanto ao currículo do curso; bem como as influências, por exemplo, quanto a textos contemplados na produção curricular de cada curso; e ainda as articulações políticas na forma de discursos (níveis global/local) que orientaram o currículo para contemplar as referidas influências e definições de formas de resistência ao currículo nacional proposto e ao currículo produzido pela UEA.

Portanto, seguindo o pensamento de Stephen Ball, esta pesquisa não foi concluída de modo a oferecer orientações para a produção curricular na UEA, nem ofertar recomendações, mas provocando reflexões/problematizações acerca dos discursos políticos e suas repercussões no currículo da formação de professores em curso de Pedagogia.

Por fim, mas não conclusivamente, revisei resultados da análise proposta nesta pesquisa, confrontando-os com os objetivos nela definidos. Nesse intento, apresentei inferências quanto à política curricular nacional e institucional, analisadas por textos que propuseram orientações ao currículo da formação do professor. Essas se apresentaram, pelo acesso aos discursos, como constituídas por significados recontextualizados em cada contexto da prática e projetaram demandas a partir de concepções, práticas de ensino, de pesquisa e representação política.

1 O CICLO DE POLÍTICAS E A PRODUÇÃO CURRICULAR NO BRASIL EM CONTEXTO GLOBAL

O currículo, tema central nas reformas implementadas pela política educacional nas últimas décadas, tem sido relacionado ao discurso da qualidade da educação (DIAS, 2009; BORGES, 2015; BOLSON, 2016) como um ideal que visa ao aprimoramento educacional, na forma de elevação de índices de desempenho escolar e institucional.

Tal currículo é produzido por meio de articulações nos diversos contextos do ciclo contínuo de políticas, pelas quais demandas específicas se unem, compondo uma perspectiva que pretende se proclamar como universal. Essa é defendida como representante do ideal de todos numa sociedade, mesmo que de maneira contingente e sempre representativa de uma posição não totalizadora.

A partir dessa concepção, o currículo, “seja escrito, falado, velado [...]”, é um texto e exige leitura atenta e projeção para uma identidade não idealizada, mas capaz de refletir aspectos culturais, históricos e sociais de um contexto concreto.

Com base nessa compreensão de currículo, este capítulo está orientado em eixos conceituais, tais como: recontextualização (LOPES, 2005; BOWE *et al.*, 2017); normatividade das políticas curriculares, discursos e produção curricular. Esses eixos foram definidos a partir do referencial teórico-metodológico, determinado como o ciclo de políticas, bem como pela abordagem discursiva que orienta pesquisas no campo do currículo no Brasil, possibilitando analisar a produção curricular do curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Neste capítulo, apresento a abordagem do ciclo contínuo de políticas proposto por Stephen Ball e colaboradores. Essa abordagem analisa questões mais amplas de política educacional, explicando que a definição de “arenas” ou “contextos” de produção de políticas pode fornecer subsídios para análise dos discursos dos textos políticos orientadores da formação de professores.

A abordagem proposta por Stephen Ball foi significada por Mainardes (2006b) como importante para a análise de políticas e contribui para a compreensão do desenvolvimento de políticas sociais e educacionais por meio da análise da natureza complexa, bem como controversa da política educacional e seus efeitos na produção de políticas curriculares.

Em sua análise quanto à adoção da “abordagem do ciclo de políticas” em pesquisas na “área de implementação de políticas educacionais”, Mainardes (2006a, p. 101-102), além de

pontuar a sua importância para os estudos no Brasil, onde identifica a inexistência de referenciais de análises consistentes, destaca 6 contribuições que sintetizo a seguir:

a) Permite estimular o pesquisador a analisar a política, desde a discussão/produção em arenas internacional, nacional e local, até a sua produção em contexto da prática, sem definição de hierarquias entre arenas (MAINARDES, 2006a);

b) Estabelece a relação macro/micro na análise dos contextos, o que pode configurar “uma das mais importantes contribuições desse referencial” (MAINARDES, 2006a, p. 101-102);

c) Pesquisar o micro contexto, no caso deste estudo, como a interpretação/implementação do texto político em Instituição de Ensino Superior (IES) pública, pode fornecer a compreensão da “essência da política e seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006a, p. 101-102);

d) Considerando os diferentes textos produzidos e os sujeitos envolvidos em cada contexto que compõe o ciclo, favorece a adoção de “diferentes estratégias de coleta de dados”, tais como: “análise de documentos, entrevistas com gestores educacionais e observações [...]”, entre outras (MAINARDES, 2006a, p. 101-102);

e) Em se tratando de “referencial analítico”, permite a associação a diferentes teorias e suas especificidades, de modo a ampliar a análise (MAINARDES, 2006a);

f) “A abordagem parece impulsionar o pesquisador para um engajamento crítico” (MAINARDES, 2006a, p. 101). Quanto a esta questão, complemento com a constatação, a partir da leitura de publicações de Stephen Ball, em geral com base em pesquisas, que esta favorece a crítica, o questionamento e, adotando palavras de Mainardes (2006a, p. 102), levando o pesquisador a “refletir sobre o impacto da política”, que supera o enfoque estrutural, ao considerar a participação social (“acesso”, “oportunidades”, “justiça social”) (MAINARDES, 2006a, p. 101-102).

Além das contribuições já citadas, a análise das políticas curriculares, a partir do ciclo de políticas, promove a compreensão de que as pesquisas neste campo não podem atribuir maior relevância ou exclusividade às ações do Estado ou das instituições escolares, mas considerar “as dimensões macro político-econômicas” (LOPES, 2011, p. 29); é necessário, a exemplo do que Stephen Ball realiza em suas pesquisas, ao adotar o ciclo, aprofundar as relações global-local (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252).

A leitura das obras de Ball (1994; 1998) e Bowe *et al.* (2017) oferecem ampla orientação para análise de políticas por meio de um conjunto de categorias e eixos conceituais, o que me permitem concordar com Mainardes (2006a), Lopes e Macedo (2011a)

quanto às contribuições para os estudos de política educacional e, no interior dessas, a investigação sobre políticas curriculares.

Mas acrescento que Ball, segundo Bowe *et al.* (2017) também orienta a como considerar a análise contextual (história) em sua relação com a política, ao contemplar valores, ideologias, filosofias, interesses econômicos (articulações), entre outros, como pressupostos para traçar reformas educacionais e as possibilidades de manobra pelos sujeitos a partir da leitura do texto político, pois considera a política como um conjunto composto por conhecimentos e métodos (BOWE *et al.*, 2017¹⁴).

Tomando por base este “método” de análise de políticas, Ball e colaboradores situam o estudo no contexto da globalização, considerado significativo para compreender a relação entre as posições macro e micro. Justificam essa ênfase ao contexto, não como forma de “explicar quase tudo”, mas talvez como marco de um conjunto de estratégias para a constituição de ações com “efeitos mutuamente constitutivos”, conforme Reus-Smith (1996 apud BALL, 2001a, p. 102).

O global é definido por Ball (2014) como o conjunto das relações políticas que ampliam relações locais e nacionais. Na ótica global, o regime orientador é o neoliberalismo, contemporaneamente um regime com facilidade de adaptação a diferentes contextos, conforme condições econômicas e políticas, caracterizando-se, portanto, por “formas mutantes e híbridas” (BALL, 2014, p. 65).

Para esse teórico, o neoliberalismo, enquanto política orientadora do contexto global, pode ser definido como formas e políticas “corriqueiras”; é um processo endógeno presente em “nossa linguagem, propósitos, divisões e relações sociais” (BALL, 2014, p. 64). Nesse caso, delinea-se um currículo que ensina a “reformular-se”, pela adoção de “tecnologias morais” ou da “performatividade”¹⁵, as quais atuam na subjetividade dos atores envolvidos com a educação, exigindo-lhes mudanças na forma de agir, ou “aperfeiçoamento”, de modo a não se tornar inadequado.

Como aliado à performatividade, está o “governo por números”, talvez a mais poderosa ferramenta para reformar e se autorreformular, do ponto de vista material e humano. Pelo uso desta ferramenta, parte da “gestão de desempenho” (BALL, 2014, p. 66), os atores sociais são estimulados à maior efetividade e excelência; por ela, o controle sobre o trabalho é

¹⁴ Traduzido pela autora para efeito deste estudo.

¹⁵ Ball (2014) define performatividade não apenas como outra forma de conceituar “sistemas de gestão de desempenho, mas [...] também ao trabalho que os sistemas de gestão de desempenho fazem nas subjetividades dos praticantes” (2014, p. 66).

exercido. Essa ferramenta fomenta o desempenho, via “comparações e julgamentos”, com o objetivo de obter escores de rendimento. Como explica Ball (2014, p. 70), juntos, “performatividade e governo por números” constituem meios de concentrar indivíduos nas metas e nas práticas orientadas para “melhoria”.

Ampliando a questão, no que tange ao uso de números, estabeleço um paralelo com o que teorizam Popkewitz *et al.* (2016), ao tratarem a adoção da estatística pelas políticas de governos como justificativa ou fundamento para reformar a educação. Conforme esses teóricos, as estatísticas geram fundamentos para as políticas por meio de categorizações e associações com dados que indicam índices de desenvolvimento da educação.

Tomando por base essas considerações, analisei os pareceres que instituíram o currículo da formação do professor. Na análise desses textos normativos nacionais, foi possível inferir que o arranjo de populações de professores sem formação, em tabelas estatísticas do início dos anos 1990, deu base para o discurso da produção de currículos e programas de formação do professor. A isso foram somadas algumas pesquisas com a população, as quais ratificaram a necessidade de o governo apresentá-las, de modo a garantir transparência em suas ações, quando da ausência de números que sustentassem os discursos, oferecendo caráter de verdade.

Nessa linha de raciocínio, tratando especificamente do currículo da formação do professor, temos os números do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC)¹⁶. Assim, na maioria dos Pareceres publicados¹⁷ pelo referido Conselho nos anos 2000, foram apresentados números traduzidos em discursos.

Além dos fundamentos supracitados, também é adotado pelas políticas, conforme Popkewitz *et al.* (2016), o conceito de agência, o qual propõe mudança da objetividade para a subjetividade e desta para a liberdade. Também relacionam resultados e modelos de currículos para propor mudanças com base em categorias identificadas, capazes de definir alunos e professores.

Nessa perspectiva, governar é criar necessidades, dominar mudanças e vidas, tendo a estatística como fundamento. Por meio dessa premissa, é construída “a esperança de planejamento social de que uma vida melhor pode ser produzida para os indivíduos [...]” (POPKEWITZ *et al.*, 2016, p. 748).

¹⁶ Tomei por base a pesquisa realizada na página deste Ministério, no assunto formação de docentes – docência.

¹⁷ Com base em pesquisa no assunto Formação de Docentes-Docência, na página do CNE, no sítio <http://portal-mec.gov.br>, acessado em 24 de set. de 2019.

Além disso, o arranjo de pessoas em torno de probabilidade populacional, serve para evidenciar a necessidade de reformas, por intermédio da conexão de “discursos sociais, culturais, científicos e políticos, que formam um plano único para fabricar os tipos de seres humanos – pessoas, que são o alvo para a intervenção do Estado e para biografias” (POPKEWITZ *et al.*, 2016, p. 748).

Tratar da globalização tem sido recorrente em diversos estudos e análises do campo das ciências sociais, no que concerne às características da doutrina político-econômica que orienta este paradigma, uma vez que é configurado pelo ideal de reformar, uma das características do regime neoliberal, apresentada na forma de proposta global.

Nesse formato, conforme Ball (2014), ideias como competência, flexibilidade, produtividade, aprimoramento pessoal, entre outras, apresentam-se em discursos, normas, publicações e campanhas (inclusive na mídia), de modo igual ou semelhante em diferentes países, endossando a política, “simultaneamente” de “homogeneidade e heterogeneidade, em constante tensão” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 253).

É importante destacar que as mídias fazem parte de um “movimento que busca coesão em torno de ideias que vêm sendo disseminadas e reorientam a gestão da educação ao longo das duas últimas décadas” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 245). Como parte dessa ideia, posso lembrar aqui, a efeito de ilustração, as propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação do Brasil sobre a formação do professor em nível superior, no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, assim como as recentes propagandas, repetidamente veiculadas, quase sempre em horário nobre, sobre o “novo ensino médio”, o que corrobora o exposto por Ball (BOWE *et al.*, 2017).

Por meio de redes internacionais que adotam tecnologias avançadas, a “nova” forma de política orientada pela governança tem permitido o avanço do neoliberalismo em esfera global. Nesse regime, especialistas e pesquisadores, denominados “atores de políticas”, mobilizam a política neoliberal de um lugar a outro, disseminando o ideal reformador, com vistas a definir “mercados”, conforme suas características ou padrão. Em geral, Ball (2014) explica que esses especialistas estão inseridos em influentes redes de defesa do regime e atuam divulgando políticas, métodos e práticas de atuação nos “novos mercados”.

Além disso, também mobilizam “retóricas, discursos e ideias de políticas”, algumas das quais se voltam à defesa de soluções para o alcance da educação de qualidade, o que inclui resolver questões dilemáticas, ampliando, por exemplo, a rede de

internet nas escolas para oferecer ensino remoto, durante o isolamento social em tempos de pandemia¹⁸.

Para o alcance da meta de qualidade, as redes contam com a participação de grandes agentes financiadores, a exemplo dos bancos, entre os quais podem ser citados, segundo pesquisas de Ball (2014, p. 93), como investidores no Brasil: os bancos Bradesco, Itaú e Santander, assim como o Instituto Ayrton Senna, Grupo Abril, Fundação Lemann, entre possíveis outros financiadores.

Esses especialistas atuam como “*think tanks*”, ou influenciadores de opinião, de modo a “mudar as ideias, [...] o modo de pensar por meio de pesquisas, seminários e publicações” (BALL, 2014, p. 94). São, ainda, definidos como “formadores de opinião” com “alto poder persuasivo no desenvolvimento de novas atitudes e consciência social com relação à educação” (SHIROMA *et al.*, 2011, p. 234).

Ball (2014) explica, ainda, que todo esse panorama pode representar velhas ideias que se renovam e, quanto à educação, compõe um contexto em que “a política educacional, de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de simplesmente uma questão local ou nacional” (2014, p. 19), a exemplo da formação do professor, que assumiu caráter central nas reformas educacionais, por seu potencial para o desenvolvimento de uma nação.

Velhas ideias ou ausência de novidade confirmam o exposto por Oliveira e Jesus (2020) e Maria Manuela Garcia (FERREIRA; MARSICO, 2020), ao tratarem da noção de competência, um dos conceitos recorrentes em Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação do professor no Brasil e eixo da formação em textos oficiais, particularmente os textos aprovados em 2001, 2015 e a atual BNC-F de 2019.

As autoras supracitadas apontam a ênfase a “competência”, particularmente na análise do texto oficial de 2019, como a sedimentação de propostas anteriores, apresentadas como uma “política inovadora”, na forma de discurso sobre as “competências profissionais” (2020, p. 37), o que Maria Manuela Garcia significa como retorno das “pedagogias da competência”.

A partir do exposto e, retomando a relação com o contexto da globalização, conforme análise de Ball (2001a), pode-se compreender, como uma arena de produção de sentidos para a política educacional, o que o teórico representou na forma de um ciclo contínuo de produção de políticas, por meio do que denomina “processo de bricolagem”. Nesse processo, ideias são emprestadas de um contexto a outro, na tentativa de adotar algo que pode dar certo. Isso porque, a partir de características já citadas anteriormente, é possível identificar perspectivas

¹⁸ Como a vivenciada durante as pesquisas para a produção da tese, ocasionada pelo coronavírus.

comuns que são a contingência ou a ausência de fixação de sentidos, resultante da “crise de representação” e sua tendência à “desintegração do consenso” (BALL, 2001a, p. 101).

Rizvi e Lingard (2000) também adotam o termo “bricolagem” como definição da adoção de políticas que obtiveram resultados satisfatórios em um contexto, ou partes das ideias e teorias adotadas que passam a orientar a política em outro contexto, podendo se configurar em “tendência ou moda”. Com base nisso, orientam que não se deve analisar as políticas num contexto global de igual modo em todas as nações, pois essas se organizam de modo diferente quanto aos efeitos da globalização, embora apresentem aspectos comuns.

Portanto, é relevante destacar a preocupação de Ball (2001a), ao evidenciar que as políticas no contexto da globalização, mesmo compondo um único conjunto de ações, são flexíveis, a ponto de serem efetivadas de modo diferente, conforme o local. Essa concepção permite compreender a composição do ciclo em “arenas” (primeira caracterização) ou em “contextos” (segunda caracterização), pelo fato de o autor considerar, em sua análise, parcelas não isoladas da globalização, mas a relação local e global.

Além disso, Ball (2001a), ao refletir sobre a globalização, teoriza sobre uma unidade não isolada deste paradigma, revelada em documentos de diversos organismos com um mesmo discurso, mas com diferenças que constituem um conjunto em forma de tendência.

Infiro que, para Ball (2001a), essa questão significa a instabilidade e precariedade na maioria das políticas, o que pode ser explicado pela forma como a política passa ciclicamente da produção à efetivação e pelo fato de existirem constantes ressignificações de um mesmo termo, de um contexto histórico para outro, dificultando sua compreensão e recriação nos contextos da prática, conforme explica:

A maior parte das políticas são frágeis, produtos de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001a, p.102).

Tal questão associa à política de formação do professor nos anos 2000, no Brasil, quando foi possível verificar a contínua ressignificação de termos como habilidades, competências, prática e comuns que correspondem a um conjunto de produções híbridas que, interpretadas com base no conceito de recontextualização por hibridismo, contribuem para o entendimento das políticas de currículo como produção cultural cujo objetivo é “obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56).

Neste contexto da influência dos anos 2000, destacam-se aspectos da organização política, social e cultural do Brasil, fortemente marcados pela relação entre ideologias neoliberais e conservadoras, cujo objetivo responde pela tentativa de “reorientar os sistemas educacionais para reafirmar seus projetos [...], com base na imposição de um pensamento único” (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 9).

No interior desse pensamento, priorizam-se ideais de “equidade, democracia e de justiça” (2003, p. 10), os quais fundamentam a proposta de currículo único, comum, sob a denominação de base nacional comum, como única alternativa para a educação de qualidade.

Cury (2002) explica que esses ideais foram propostos a partir dos anos 1990, quando a análise das políticas educacionais do período apontavam para a constituição de um discurso, em esfera mundial, que posicionava a educação como capaz de contribuir para a superação dos problemas sociais.

O pilar desse discurso está no conceito de base, que fundamenta a proposta de educação básica e propõe a conjugação de etapas educativas num todo ordenado. O conceito “[...] provém do grego *basis eós* e significa [...] pedestal, suporte, fundação [...], avançar” (CURY, 2002, p. 170) e nele reside a ideia de “indispensável, como direito social”, enquanto definição de “uma sociedade justa e democrática” (CURY, 2002, p. 170).

Como parte de um processo de controle da globalização do capital, instituições financeiras como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) definiram as diretrizes a serem adotadas pelos Estados-nação, tendo como principal meta a minimização do poder desses e o incremento das instituições privadas, como alternativa para a crise econômica do final do século XX.

Neste contexto,

A instituição escolar é considerada de vital importância no desenvolvimento econômico das nações e na construção dos mercados transnacionais [...]. Nesse momento, os discursos oficiais e as linhas de trabalho dos governos e das administrações educativas, [...] passam a ocupar-se das funções mais urgentes que as instituições escolares devem desempenhar, isto é, a estrutura dos sistema escolar e dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula (TORRES SANTOMÉ, 2003, p. 27).

Como resultado das medidas urgentes, conforme Torres Santomé (2003, p. 27),

os sistemas educacionais e, portanto, o corpo docente, transforma-se em nós górdios das causas e soluções dos problemas das economias nacionais e internacionais. Os

bombardeios discursivos lançados [...] insistem diversas vezes em estabelecer ligações diretas entre sistemas educacionais e produtividade dos mercados.

Esses discursos serão projetados nas reformas educativas a serem gestadas em contexto da produção do texto político, transformando-se em intervenções políticas na educação, via textos, orientadas por argumentos de urgência da mudança.

A partir dessa compreensão, podem ser apresentados exemplos de produção híbridas, identificadas em textos normativos no Brasil, quais sejam: “currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais [...], valorização dos saberes populares [...] e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada” (LOPES, 2005, p. 57).

Somando o exposto por Lopes (2005) à teorização de Stephen Ball, apreende-se que as semelhanças entre os conceitos adotados em diferentes produções curriculares não significam reprodução, mas recontextualização por hibridismo. Com base nesse entendimento, é possível ratificar que a política nacional é a “combinação de políticas globais distantes e locais” (AMIN, 1997 apud BALL, 2001a, p. 102).

A partir do conceito de recontextualização de Bernstein, Ball o ressignifica com a ideia de híbrido, de modo a explicar a relação entre contextos e a troca de ideias entre eles, o que caracteriza a migração ou “reinterpretação desenvolvidas nas políticas” (LOPES, 2011), em contexto global.

Conforme Lopes (2016), a abordagem do ciclo de políticas foi incorporada à análise de vários teóricos do campo do currículo no Brasil e no exterior, assim como promoveu a concepção de prática como parte da política ou como política. Essa ideia promoveu mudança na concepção de grupos de pesquisa quanto à “prática como espaço de implementação reduzido à simplicidade dual da resistência frontal ou aceitação submissa” (LOPES, 2016, p. 3). E pode ser definida como um “modelo heurístico”, capaz de orientar a investigação da política curricular (LOPES, 2011).

Para Ball e colaboradores, o ciclo se relaciona ao que a autora supracitada significa como circunstâncias ou contextos de produção. Esse ciclo passou por um processo de configuração e reconfiguração, à medida que as análises permitiram aos autores identificar a variedade e complexidade de lutas que caracterizam o processo político.

Com base na revisão apresentada por Mainardes (2006b), inicialmente Ball e Bowe, em obra publicada em 1998, caracterizaram o processo político como composto por arenas ou facetas. Essas foram definidas em “política proposta”, “política de fato” e “política em uso”, e podem ser sintetizadas na ideia de que a política é implementada por diferentes atores em suas respectivas “arenas” ou circunstâncias. Esses são conceitos centrais do ciclo de políticas de

Ball, dos quais pode-se identificar a “natureza complexa e controversa” da política educacional.

Explicando os conceitos apresentados acima por Mainardes (2006b), entendo que a “política proposta” representa a definição oficial de governo, ou seja, a carta de intenções de governantes, “assessores, departamentos educacionais e burocratas”, assim como as escolas; a “política de fato” é composta por textos “políticos” ou “legislativos” que fundamentam as políticas educacionais; a “política em uso” é caracterizada pelos discursos e práticas elaborados pelos profissionais que executam as políticas na escola ou IES.

Nesta pesquisa, a análise desses discursos foi realizada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), nas publicações institucionais, atas do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado de Curso, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e memorandos expedidos pela coordenação do Curso de Pedagogia da UEA.

Numa segunda organização da abordagem, Ball e Bowe, segundo Mainardes (2006a) propuseram um modelo que contesta a separação formulação/implementação de políticas, além de considerarem a presença de sujeitos na formulação de políticas, no caso os profissionais da educação, refutando a ideia de que esses são passivos executores de políticas na escola. E, para esclarecer a forma de participação desses profissionais, explicam que os textos políticos podem se apresentar como “prescritivos”, ou limitadores da interpretação e envolvimento dos profissionais, ou “escrevível”, que convida à participação. São discursos e podem se apresentar de diferentes formas, combinados ou não.

A partir dessa concepção, foi elaborada a abordagem do ciclo de políticas, enquanto uma orientação para as pesquisas sobre políticas educacionais que deveriam priorizar a produção dos discursos e a interpretação pelos profissionais que atuam na prática.

Compreendo a abordagem do ciclo de políticas como estudos que exploram o contexto de produção de políticas. Para esclarecer esse aspecto, entendo que o contexto não tem uma compreensão limitada a uma noção física ou geográfica de um lugar, mas é uma representação que opera nas definições investigativas, com limites. Tais limites também não representam fronteiras ou definições geográficas, mas articulações discursivas de cada contexto no processo de produção do currículo.

O ciclo é formado por três contextos primários inter-relacionados, apresentando “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006a, p. 50); são compostos por diferentes “arenas de atuação” que podem ser públicas ou privadas (BOWE *et al.*, 2017). Esses contextos são:

a) “Contexto de influência”: ponto de partida para elaboração de políticas e discursos de base, no qual grupos disputam entre si para influenciar definições de metas educacionais. Em trabalhos mais atuais, os autores discutem a “disseminação de influências internacionais”, na forma de ideias, “empréstimo de políticas” e venda de soluções educacionais em publicações, entre as quais cito livros e outros recursos didáticos, ou os “guias” de orientação à implantação de propostas curriculares, disponibilizados pelo MEC às instituições de ensino; patrocínio ou imposição de soluções por agências multilaterais.

Bowe *et al.* (2017, p. 19) explicam que, neste contexto, “partes interessadas lutam para influenciar a definição de propostas sociais de educação”, o que entendo não se diferenciar dos demais contextos no que tange à luta por “impor” interesses. Nesse se evidenciam, ainda, “arenas privadas de influência”, baseadas em redes sociais no interior e exterior do governo, assim como na influência de *think tanks*, os quais definem “conceitos-chave” para a política e buscam, via mídia e internet, incorporar credibilidade ao discurso (BOWE *et al.*, 2017, p. 19).

Esses conceitos podem se apresentar na forma de significados em discursos acessados nos textos oficiais, a saber: qualidade, competência, essencial ou essencialidade, profissionalização, base, comum, ênfase à prática, entre outros revelados pela pesquisa documental.

No contexto de influência, o texto político e os discursos são submetidos a recriações e interpretações pelas “comunidades disciplinares e especificidades institucionais” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 271), definidas neste estudo como comunidades de conhecimento, formadas por pesquisadores/produtores do conhecimentos, os quais modificam sentidos e significados, conforme valores, histórias, conceitos e contextos globais e que negociam, via discursos, a hegemonia de suas proposições.

b) “Contexto da produção de textos”: elaboração de textos, comentários, pronunciamentos, interpretações que procuram, via discurso produzido com linguagem própria, nem sempre clara ou coerente, aproximar-se do público; os textos, na verdade, são “intervenções textuais” que representam a política (MAINARDES, 2006a, p. 52). A linguagem desses textos implica a existência de uma “posição governamental” a ser “filtrada” na escola (BOWE *et al.*, 2017, p. 10).

Além disso, são textos que podem revelar um desejo de interrupção da leitura pelo leitor, por apresentarem impossibilidade de interpretação única, uma vez que são escritos por “atores-chaves, agências de programas governamentais de estudo, relatórios de grupos de trabalho [...]” e, portanto, “com uma grande variedade de cruzamento de significados e interpretações postos em circulação” (BOWE *et al.*, 2017, p. 12).

Talvez este “desejo de interrupção de leitura” possa justificar o fato constatado em pesquisa com professores e alunos, em momento de alteração ou reforma curricular na UEA, quanto à ausência de leitura do texto oficial ou a incompletude da leitura deste. O mesmo pude constatar em curso de formação¹⁹ ofertado a professores em exercício da docência, durante a disciplina políticas públicas, ministrada no curso de Pedagogia, momento em que a maioria dos professores afirmaram não ler o referido texto por considerar a leitura enfadonha ou de difícil compreensão.

c) “Contexto da prática”: no qual se processam as consequências dos textos, pois esses podem sofrer interpretações e recriações pelos profissionais, com base em suas “histórias, experiências, valores e propósitos”, compromissos e acomodações em produções próprias. Por esse motivo, o texto político pode se tornar um texto de significação incontrolável pelos atores políticos, pois as “representações [...] são codificadas de maneiras complexas”, e poderá ter “uma pluralidade de leituras, em razão da pluralidade de leitores” (MAINARDES, 2006a, p. 53).

Por meio das orientações da abordagem quanto a esse contexto, argumento acerca da existência de diferentes interpretações, a exemplo da divergência de interpretação da Resolução CNE/CP 02/2015 entre professores do Curso de Pedagogia da IES, em Manaus, à época da publicação desta, e Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE) da UEA, quanto à sua aplicabilidade a este curso.

No contexto da prática, Ball (2006a) passa a discutir a “política como discurso”, atualmente parte da discussão que compõe as pesquisas do grupo de estudos em currículo no Brasil, e problematiza a construção ou produção de significação pela política, por meio da definição e efetivação de propostas curriculares no contexto da prática. Como parte dessa discussão, define o texto como um recurso político, carregado de “intenções” para a “continuidade dos debates nacionais” e como um “recurso micropolítico para professores, [...], interpretem, reinterpretarem e aplicar a seus contextos sociais particulares” (BOWE *et al.*, 2017, p. 18).

Relacionando a abordagem do ciclo de políticas ao contexto da produção de políticas educacionais do Brasil, destaco as seguintes arenas ou contextos que, embora divididos para disposição em tabela, são interligados, pois como explicam Bowe *et al.* (2017), os textos surgem num contexto, mas continuam interagindo com os vários contextos interligados.

¹⁹ Curso de Pedagogia ofertado pela UEA, como parte do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Desse modo, antes de apresentar o quadro 1, ressalto como se dá a inter-relação entre os contextos/arenas. O contexto de influência, relacionado à arena de “Política proposta”, tem uma simbiótica, mas não menos desconfortável, relação com o contexto da produção do texto político (arena da “Política de fato”). Quanto a isso, *Bowe et al.* (2017) teorizam afirmando que “enquanto o de influência é sempre relacionado à articulação de interesses limitados a ideologias dogmáticas, textos políticos são normalmente articulados na linguagem do público em geral, o que o define como popular” (2017, p. 19).

Outra inter-relação ocorre no contexto da prática (arena da “Política em uso”), na qual os textos, proposições políticas, serão respondidos, podendo ter partes rejeitadas, outras selecionadas, ignoradas ou mal compreendidas. Essas respostas ao texto são reveladoras de um poder exercido nas diferentes lutas, resultantes de interesses de grupos minoritários ou majoritários e que configuram uma política resultante de padrões de contestação, na qual o poder é sempre testado (*BOWE et al.*, 2017). O resultado das interações entre as diferentes arenas/contextos é o constante surgimento de novas políticas ou novas possibilidades advindas da relação entre políticas nacionais e locais.

Com base nesta compreensão, elaborei o quadro 1:

Quadro 1 – O Ciclo de políticas e a produção curricular no Brasil

CICLO DE POLÍTICAS (S. Ball e colaboradores)		CICLO DE PRODUÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR – BRASIL (2001-2019)	DOCUMENTOS DA PRODUÇÃO CURRICULAR	RELAÇÃO MACRO- MICRO
ARENAS	CONTEXTOS			
“Política proposta”	“Contexto de influência”	Organismos Internacionais, Nacionais, Associações/ sindicatos/ entidades de pesquisas...	Produção de indicadores, Referenciais, Manuais para orientar a política educacional em cada país.	CONTEXTO MACRO
“Política de fato”	“Contexto da produção de textos”	Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação em nível Federal, Secretarias de Educação, em nível estadual e municipal.	Produção do texto normativo nacional: Pareceres, Decretos, Resoluções definindo DCNs.	
“Política em uso”	“Contexto da prática”	Instituições de Ensino Superior: Núcleo Docente Estruturante (NDE), Colegiado de Curso.	Atas de reunião, Projeto Pedagógico de Curso, Parecer, Resolução do Conselho/Câmara de Ensino (órgãos vinculados à Pró-Reitoria de Graduação, da Reitoria).	CONTEXTO MICRO

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

No quadro 1, identifiquei a significação da produção curricular no Brasil em cada contexto, destacando os agentes da produção e os resultados de suas ações, em forma de documentos curriculares produzidos em contextos macro (internacional e nacional) e micro (UEA/curso de Pedagogia). É importante destacar a relevância da identificação dos documentos da produção curricular para a definição dos textos que compuseram o *corpus* da pesquisa.

Quanto ao período em destaque, ressalto a constituição de uma política de “Formação Superior para a Docência na Educação Básica”²⁰, no contexto da produção de textos, representada por 25 pareceres e 12 resoluções que instituíram diretrizes voltadas à formação do professor para o curso de Pedagogia e para a formação de professores indígenas, bem como definiram carga horária para os cursos e reexaminaram definições, entre outras proposições, cujos discursos acessei nos textos normativos nacionais que compõem o *corpus* desta pesquisa.

É importante, ainda, esclarecer que as conexões entre os contextos na produção curricular se realizam no processo de interpretação pelos atores sociais (recontextualização), aprovação nas diversas instâncias institucionais na IES e efetivação prática. Nesse processo, há um permanente diálogo entre a proposta oficial definida pelo CNE/MEC no Brasil, por meio de articulações e discursos com organismos internacionais e entre propostas do contexto da prática (UEA).

No contexto da prática, no processo de negociação de sentidos para a elaboração da proposta curricular, esse diálogo inclui questionamentos a trechos do texto oficial não compreendidos, e busca de orientações pelos atores sociais, no contexto da prática, à Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE) na UEA, no que se refere ao cumprimento da carga horária definida na proposta oficial, assim como quanto ao preenchimento do roteiro²¹ do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) para oferta e posterior avaliação externa de curso.

Esses questionamentos, no contexto da prática, resultam do ato de traduzir a política, quando mediante a aprovação do texto normativo nacional, os atores sociais, ressignificam a proposta com o objetivo de produzir o currículo local, ato inerente ao processo de recontextualização que se operacionaliza em todos os contextos do ciclo de políticas.

²⁰ Com base em informação obtida no sítio do MEC, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso: 5 nov. 2019.

²¹ Será explicado e problematizado no Capítulo 3.

A tradução é um processo inerente à produção de políticas, momento em que planos, projetos para atuar na política são definidos após interpretação (BALL *et al.*, 2016). Tal processo foi considerado, nesta pesquisa, “importante para pensar teoricamente sobre a interpretação das práticas de currículo” (LOPES, 2018, p. 26).

Quanto aos questionamentos relativos ao texto, conforme exposto acima e inerentes à leitura inicial ou interpretação, esses decorreram da adoção pelo texto oficial de linguagem científica e burocrática, resultante de experiências exitosas em outros países. Porém, a adoção da referida linguagem pode se apresentar incoerente com as culturas, compreensões, conceitos, significações e práticas dos contextos locais (BALL, 2014), podendo conduzir à tradução do texto normativo em contexto local, de modo a dar continuidade à expressão de um currículo proposto (LOPES *et al.*, 2013).

De acordo com Ball (2006), os significados são construídos pela adoção de palavras e propostas que produzem ideias e estabelecem limites para o pensar. Em outro trabalho de pesquisa publicado juntamente com Bowe e Gold, conforme Mainardes (2006a), os autores explicam, ainda, que essas ideias podem se transformar em verdade e sempre são embasadas na história, em interesses e no poder, pois “partes interessadas lutam para influenciar a definição e as propostas sociais de educação [...]” (BOWE *et al.*, 2017, p. 19). Além disso, são constituídas por “discurso e léxico para iniciação da política²²”, por meio dos quais são definidos “conceitos-chave de política” (BOWE *et al.*, 2017²³, p. 19).

Aliada a essa compreensão, Ball refuta a ideia de implementação de políticas e explica que essas se traduzem em prática, via processo complexo e com modalidades que se alternam, definidas em: modalidade primária, que é o texto escrito, e modalidade secundária, que é a ação (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

Desse modo, pôr em prática uma política requer “converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305), porém, a conversão envolve desafios, pois o contexto da prática é marcado por valores locais, histórias de vida pessoais e relativas à escola e ao currículo, ocasionando lutas entre expectativas, interesses e princípios contrários.

No entanto, o contexto da prática, ou regional/local, tem sido desconsiderado nas pesquisas sobre políticas educacionais, conforme criticam Bowe *et al.* (2017), a partir da qual esboçam uma ampla orientação para a realização dessas pesquisas, que incluem reformas na

²² É importante explicar que os autores adotam em toda a obra o termo *policy*, o qual no contexto da pesquisa pode ser compreendido como estruturação de normas, conceitos e princípios da política.

²³ Tradução realizada pela autora para esta pesquisa.

educação, com repercussão na produção de currículos. De modo a compreender essa produção, o ciclo de políticas critica a dissociação macro/micro ou global/local, contextos que devem ser interpretados como indissociáveis no interior da política.

No esforço de compreender a produção da política curricular, problematizo na próxima seção as perspectivas macro e micro, de modo a destacar seu significado para a pesquisa em políticas educacionais. Para tanto, inicio revelando o Estado da Arte de pesquisas deste campo, para uma posterior adoção de orientações voltadas a pesquisas, como a que realizo, e que adotem essas dimensões, com vistas a compreender as múltiplas relações macro/micro ou micro/macro.

1.1 O macro e o micro em pesquisas sobre política educacional

A discussão dos aspectos macro/micro em pesquisas ressalta a necessária compreensão da importância de se considerar o todo como separado das partes que o compõem, bem como o processo de múltiplas influências entre a totalidade e seus fragmentos. Com isso, também revelo que opero com a noção relacional, para cuja efetivação considero importante o que signifique como orientações metodológicas, construídas a partir de resultados de pesquisas efetivadas por Lopes (2006), Brandão (2001), Mainardes (2009) e Bowe *et al.* (2017).

Parto da compreensão de que, na análise de políticas e, no caso deste estudo, análises das políticas curriculares, não se pode limitá-las ao contexto macro (BALL, 2014). A essa afirmação associo os trabalhos de Brandão (2001) e Lopes (2006), os quais, embora com diferentes fundamentos e/ou dados, constataram que pesquisas cuja prioridade recai em uma das dimensões, conforme a sociologia da educação, são unilaterais ou deterministas e não contemplam as trocas sociais.

Ao historicizarem a questão da relação macro/micro em pesquisas educacionais, as autoras ainda esclarecem que esta não é uma discussão nova nas orientações sobre pesquisa. Para ampliar tal questão, me reporto a Brandão (2001), quando argumenta que a dimensão micro e macro em pesquisas educacionais é parte de uma antiga polêmica da sociologia da educação, a qual se define no sentido de priorizar a ordem social como determinante da “estrutura” e dos “comportamentos” (análise macrossocial) ou a sua constante “negociação entre os indivíduos envolvidos nas ações ou trocas sociais” (2001, p. 154).

Relacionando essas significações com o objeto da pesquisa aqui apresentado, argumento que relacionar macro/micro, universal/particular ou global/local, implica considerar que, em cada contexto de produção de política, desde as concepções iniciais ao processo de produção curricular no contexto da prática, as duas dimensões estão presentes e significados são produzidos para uma aproximação ao contexto em que a política será desenvolvida.

Essa compreensão é importante e permite interpretar, por exemplo, que de um contexto de influência internacional, ressignificações são realizadas de modo a operarem adaptações ao contexto de produção nacional ou de Estado-nação e, por essa via, sucessivas leituras e interpretações ocorrerão até o contexto da prática ou de efetivação da política na escola ou instituição de ensino.

Por meio do estudo de Lopes (2006), que envolveu pesquisas realizadas no período de 1996 a 2002, definiu-se a questão como um problema epistemológico, caracterizado pelo tratamento unilateral de um dos aspectos (macro ou micro) e que se constitui num risco ao qual os pesquisadores estão sujeitos.

Nesse estudo, a autora classificou como pesquisas de caráter macro aquelas relacionadas à análise de documentos oficiais, numa perspectiva de análise histórica ou pedagógica, quando tratam de análises relativas à organização curricular. Por sua vez, como de caráter micro, as pesquisas que analisam o interior da escola (“cotidiano”), as que consideram as concepções dos sujeitos, assim como análises do livro didático e sua adoção, entre outras.

Como parte dessa classificação, foi identificado, mesmo que em menor índice, pesquisas que efetivaram a relação macro e micro, com o objetivo de analisar o processo de execução de propostas oficiais pelas escolas, bem como as que consideraram a “participação de professores nas propostas, os conflitos na produção de propostas, a participação dos movimentos sociais [...]”, e outras (LOPES, 2006, p. 630). Abrindo um parêntese ao exposto pela autora, entendo que as vozes dos sujeitos podem ser identificadas pela leitura de documentos elaborados por eles no processo de produção do currículo.

Numa pesquisa sobre produção de políticas e, no interior desta, a produção de currículos para a formação do professor, considero importante essas orientações, uma vez que a produção desta altera não apenas os conhecimentos da formação ou os conteúdos a ensinar, mas repercute na ação de sujeitos, na sua vida pessoal e profissional, a qual, via aprovação de uma reforma, deverá ser igualmente ressignificada ou ressignificar o texto para essas vidas.

Portanto, considerar a totalidade na pesquisa, inferindo a partir do exposto por Mainardes (2009, p. 9-10), significa “explorar as múltiplas influências no processo de formulação e implementação de políticas”, o que torna possível compreender o processo de produção de políticas, que se inicia:

[...] com a identificação de um problema e a construção de uma agenda. Nesse sentido, a tomada de decisão não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação. Assim a construção de uma agenda é um processo cognitivo que envolve diversos autores (MAINARDES, 2009, p. 9-10).

No reverso da concepção de totalidade, apresentada no excerto acima, Lopes (2006) aponta o que considero importante orientação para pesquisas em política educacional, a exemplo também das orientações de Brandão (2001), nos quais estudos enfatizam o aspecto macro, e, portanto, não dialogam com as “instâncias micro”, isto é, são interpretadas como análises homogêneas e que promovem o “apagamento de suas diferenças”, não as incluindo num “sistema amplo de significação” (LOPES, 2006a, p. 627).

Inversamente, mas com semelhante risco de polarização, pesquisas que enfatizam o aspecto micro, ao mesmo tempo em que podem “valorizar a ação dos sujeitos” no contexto da prática, “podem contribuir para idealizar essa ação” (LOPES, 2006a, p. 628). Outras possíveis idealizações, algumas se constituindo em generalizações, são apresentadas por estudos que associam concepções de um número de professores ao universo destes, ou quando se inicia uma pesquisa sobre currículo com uma concepção prévia acerca de sua produção e efetivação. Nesse caso, além de generalizar, assume uma “perspectiva prescritiva sobre a prática” (LOPES, 2006, p. 628).

A dimensão macro é representativa do Estado-nação e tem orientado a análise de políticas, o mesmo ocorrendo com a investigação e interpretação da política educacional, em geral voltada à definição de políticas educacionais e, como parte dessas, programas de governo, definição de políticas, repercussões na escola, entre outros (BALL, 2014). Ambas carecem de uma análise que contemple a indissociabilidade e interpenetração de dimensões macro e micro.

Em toda sua obra, Stephen Ball critica a separação macro/micro, traduzida em produção/implementação de política, em análises que tendem a reforçar uma “perspectiva de gestão” no processo de política e que representam ações “*top-down*” ou “*bottom-up*”, concedendo autonomia ao poder central (BOWE *et al.*, 2017, p. 7).

A partir de um enfoque macro ou estadocêntrico, portanto, o currículo nacional representa a política como um “processo em curso” (BOWE *et al.*, 2017), que deve ser compreendido como produzido em diferentes arenas políticas inter-relacionadas, como representei no quadro 1, “contendo as facetas da política pretendida, política real e política de uso” (BOWE *et al.*, 2017, p. 7).

Com base nisso, a quantidade de pesquisas com ênfase ao aspecto macro, remete à “prevalência do enfoque estadocêntrico nas políticas educacionais”, podendo ser “identificada nas pesquisas de currículo no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 254). Essa prevalência pôde ser constatada em resultados de estudos realizados no Brasil, empregando a metodologia de estado da arte ou do conhecimento (LOPES, 2006), mediante a qual foram analisadas investigações e produções nos campos do currículo e da formação do professor. Para ilustrar o exposto, argumento criticamente acerca dos trabalhos realizados por Santos (2015), Larocca e Tozetto (2016), Raimundo e Fagundes (2018), Rosa e Ponce (2016), entre outros.

No levantamento realizado por Santos (2015), quanto às investigações no campo do currículo, por meio da análise de pesquisas do Grupo de Trabalho (GT) “Currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação” (ANPEd), publicações e trabalhos apresentados no Colóquio Luso-Brasileiro de Educação (COLBEDUCA), realizado em Braga, Portugal, no período de 1996 a 2014, ressalta-se a escassez de estudos que dão voz ao professor na produção curricular no contexto da prática.

Em geral, os referidos estudos privilegiam “levantamentos sobre o que ocorre nas escolas e nas salas de aula, o que inclui o trabalho e o desenvolvimento profissional dos professores e suas conexões com as políticas e práticas curriculares” (SANTOS, 2015, p. 20).

Em outro levantamento, realizado por Larocca e Tozetto (2016), por meio de análise de teses e dissertações defendidas em Programas de Pós-Graduação de uma universidade pública do Paraná, a partir de um total de 262 trabalhos, observou-se que 5,5% desses se enquadraram na categoria de análise “constituição, identidade e subjetividade dos professores”. Nessa pesquisa, a maioria dos objetos de estudos tratavam de questões relativas à política de formação e propostas voltadas a essa, compondo cerca de 30% das dissertações analisadas.

De igual modo, no levantamento realizado por Raimundo e Fagundes (2018), por meio de pesquisa realizada no Portal de Periódicos da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC), confirma-se dado

semelhante ao do estudo anteriormente citado, uma vez que os autores enquadram o assunto relacionado à subjetividade enquanto paradigma do desenvolvimento profissional do professor, como um dos menos pesquisados no período estudado.

Em análise de trabalhos do campo do currículo, realizada por Rosa e Ponce (2016), com vistas a traçar o estado da arte, encontrei configuração semelhante aos trabalhos sobre o campo da formação do professor, no que tange à ênfase ao aspecto macro, o que tem configurado, conforme as autoras, “reflexões e análises dos pesquisadores [...] (ainda) pouco cotejadas com a perspectiva de entendimento dos sujeitos-objeto desses estudos: os educadores” (2016, p. 635).

Essa reflexão é sustentada pelo resultado da análise de 42 publicações da revista *e-Curriculum*²⁴, no período de 2010 a 2015, as quais foram organizadas em 5 eixos. Pela leitura da análise das autoras, foi possível mapear que nos eixos referidos, 3 deles trataram de questões relacionadas às políticas curriculares e aos contextos da sua produção, reforçando o exposto por Ball (2014) quanto à escassez de pesquisas que tratam do aspecto micro e que, conforme Rosa e Ponce (2016, p. 638), contribuem para a “redução da autonomia dos profissionais [...]” e para o “estreitamento de possibilidades do potencial humanista [...]”..

Macro e micro representam um binarismo do qual Stephen Ball (2006) procura se distanciar, ao adotar análise orientada pelo ciclo contínuo de políticas. Ball e colaboradores procuram romper com o determinismo presente em abordagens que, ao priorizarem o aspecto macro, desfazem sua relação com o local ou com o contexto micro.

Bowe *et al.* (2017)²⁵ teorizam que o binarismo macro/micro pode ser gerado por textos políticos com níveis elevados de linguagem técnica, podendo produzir, por sua vez, a conduta de “consumidor inerte”. Os autores denominam esse tipo de texto de “leitor” (*readerly*), nos quais significante/significado executam relação clara e inseparável, impedindo o processo de interpretação criativa pelo leitor, “com presunção de inocência”, ou de não ter o que oferecer/fazer (2017, p. 11).

Neste caso, os textos assumiriam o caráter de “intenções prescritivas”, na forma de “declarações operacionais de valores” (BOWE *et al.*, 2017, p. 13), o que esses teóricos explicam como disputas de valor ou diferentes interesses em contestação, e Lopes e

²⁴ Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação: currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP.

²⁵ Traduzido pela autora para os fins desta pesquisa.

Macedo (2011b) definem como luta por significação, quando a produção política investe na construção de discursos para declarar valores, intenções e sentidos.

Ao adotarem o termo “intenções”, compreendo que Bowe *et al.* (2017) chamam atenção para o não fechamento de sentidos pelo texto e alertam para o fato de que a ruptura com o binarismo macro/micro possibilita a compreensão do texto político como passível de espaços para interpretação e contestação.

Portanto, fugir do binarismo macro/micro em pesquisas sobre políticas educacionais significa romper com um determinismo, explicado em Ball (2006, p. 24), como o resultado da concentração de pesquisas voltadas à “transformação do setor público” em sua “base ideológica e nos processos de mudança, na forma e nas tecnologias de controle”. Consequentemente: “Menos atenção tem sido dada à transformação dos valores e culturas do setor público [...] e à concomitante formação de novas subjetividades [...]” (BALL, 2006, p. 24).

Ainda quanto a esta crítica, reveladora da preocupação de Ball (2006) quanto a uma orientação à pesquisa em política educacional que considere o universal e o particular, ou o macro e o micro, Hostins e Rochadel (2019, p. 65) esclarecem:

A inobservância à íntima cumplicidade entre teoria e empiria, universalidade e particularidade, tempo e espaço, o processo de investigação pode se converter em grave equívoco e implicações políticas, éticas e epistemológicas podem repercutir, a curto e médio prazo, na própria produção de conhecimento, notadamente no âmbito dos estudos sobre políticas. Neste sentido, Ball (2011, p. 43), em artigo no qual realiza uma revisão da pesquisa em Política Educacional no Reino Unido, realizada durante vinte anos, alerta para alguns problemas de natureza empírica, analítica e interpretativa das pesquisas de políticas em educação. Um dos equívocos identificados pelo autor nos desenhos e focos de estudo de políticas é o reiterado hiato entre política e prática. Nos estudos sobre práticas educacionais, comumente a política é ignorada ou a prática é pensada “como algo fora dos contextos relacionais” (BALL, 2011, p. 36), como se não fosse afetada pela política e vice-versa.

Ampliando o exposto pelas autoras, encontrei na obra de Stephen Ball *et al.* (2011) contribuições à pesquisa no campo da política educacional, dentre as quais destaco a não atribuição de maior relevância ou exclusividade às ações do Estado ou das instituições escolares, mas o da produção de políticas em todos os contextos do ciclo de políticas.

Além disso, Ball e Bowe (1998) propõem inter-relacionar os contextos de forma cíclica, a fim de que a política definida pelo Estado seja interpretada nas arenas do micro contexto, particularmente nos locais de sua circulação, como a escola, em se tratando de política educacional, e considerando esses locais “como arenas, lugares e grupos de interesse [...], envolvendo disputas e embates” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Ressalto que nesses contextos ocorrem reinterpretações da política estatal, construindo outras orientações que serão efetivadas, igualmente, por meio de embates entre os atores sociais envolvidos, de modo que o texto curricular produzido pelo Estado, em disputas com entidades de classe e lideranças educacionais, poderá sofrer traduções até a sua aplicação no contexto da prática. No interior deste processo, circulam discursos que representam as compreensões acerca de currículo pelos atores sociais e sua representatividade para o contexto ou arena de aplicação prática.

Subentende-se desta discussão que, investir numa ou noutra dimensão de análise, numa perspectiva de pesquisa unilateral, responde ao que Brandão (2001) define como adoção da antiga “tensão subjetivismo/objetivismo”, que a sociologia da educação busca superar pela compreensão de que “o coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais” (2001, p. 156).

Outra compreensão, a partir do exposto nesta seção, e que se traduz de forma simples e aproximada às pesquisas em educação é que, para desenvolver uma pesquisa que efetive a relação macro e micro, há necessidade de pesquisar o interior ou o micro contexto, e, no interior desse, faz-se necessário considerar os discursos que, a partir do contexto de influência, atribuem sentidos à política, portanto orientando a pesquisa ao “significado da política como texto, ou série de textos, para os diferentes contextos em que são usados” (BOWE *et al.*, 2017, p. 10). A atenção ao significado ou significados poderá revelar transformações como forma de adaptar, acomodar ou conter mudanças nos contextos para os quais o texto se destina.

A partir disso, na seção seguinte, considere importante tratar do discurso, com vistas a esclarecer a orientação teórica adotada neste estudo e, com o aporte nela, definir o discurso e sua forma de operar no âmbito das políticas de currículo, especificamente da produção curricular, em cujo campo pode representar uma intervenção política, via texto, com suas múltiplas possibilidades de significação.

Ao tratar da forma como o discurso opera, argumento que este é constituído na dinâmica macro e micro de forma relacional, mesmo que com possível sobredeterminação de uma dimensão a outra, por entender o discurso como ato de poder.

1.2 Política curricular discursiva em textos normativos nacionais

O título desta seção sinaliza a opção teórica adotada na pesquisa, centrada na noção de política como atos constituídos por discursos e seus significados. Com base nessa afirmação, argumenta-se quanto à existência de negociação de sentidos no interior do processo político de produção curricular (LOPES, 2011; LOPES; MACEDO, 2011b; LOPES; MENDONÇA, 2015).

Como parte dos estudos do campo do currículo, as pesquisas de Dias (2009; 2011) analisaram os discursos dos textos de propostas curriculares e definem os discursos como constituídos por relações de poder; não possuem sentido fechado e significado fixo, sofrendo, portanto, interpretações e reinterpretações nos contextos, conforme interesses.

Nessas relações, os grupos sociais e políticos de influência lutam para atribuir significação aos textos, via produção de materiais e sua circulação, para definir a finalidade social e a concepção de currículo. São textos “híbridos”, resultantes de lutas por “negociação de sentidos e de significados” (DIAS, 2009, p. 62).

Dessa maneira, uma política discursiva se traduz no interior da política curricular, num conjunto de orientações controversas, que se constituem em discursos com múltiplos sentidos, intencionando manter a homogeneidade de práticas curriculares, assim como podem elidir atores sociais da participação na produção curricular, pela adoção, por exemplo, de linguagem técnica e burocrática (BOWE *et al.*, 2017), já explicada anteriormente, como capaz de dificultar a interpretação.

Stephen Ball (2016) compreende o discurso como constituído no interior dos diferentes contextos do ciclo de políticas, quando os textos aí produzidos migram de um contexto a outro e as significações atribuídas são ressignificadas. Essa afirmação corresponde a compreensão de políticas como sendo formadas por “textos e coisas (legislação e estratégias nacionais)” e “processos discursivos”, codificados e decodificados em cada contexto, envolvendo “processos criativos de interpretação e recontextualização” (BALL *et al.*, 2016, p. 13-14).

Argumento que sentidos múltiplos têm sido produzidos e divulgados pelo uso de significados que podem ser acessados nos discursos da política curricular. Esses são responsáveis, ao longo da história de reformas no currículo da formação do professor, pela definição do ser e fazer docente, constituído via definição de conteúdos e práticas, carregados de sentidos.

Como parte desta política, o texto normativo nacional, que institui o currículo para a formação do professor, é constituído por discursos, traduzidos por orientação ou enunciação escrita que prescrevem regras para a produção curricular. Enquanto texto, ele possui características que o tornam um elemento da política.

Conforme análises de Ball (1994; 1998) e Ball e Bowe (1998), posso destacar algumas das características elencadas por esses teóricos quanto ao texto: são definidos por “determinados grupos influentes na política”; são discursos do Estado; “servem a um propósito político”; são parciais por não contemplarem todas as vozes ou ideias.

Neste texto, os discursos objetivam fixar sentidos num contexto em disputa, de modo a significar uma dada realidade, sempre de forma arbitrária e mutável, estando sujeitos a interpretações no contexto da prática. É por meio de articulações ou “estratégias discursivas para produzir o aluno [...] e o professor”, por exemplo, que se definem as políticas (LOPES, 2016, p. 6).

Pela análise dos autores e leitura/intepretação dos referidos textos, argumento quanto a um arranjo de conceitos, recontextualizados em cada reforma, com vistas a fixar um sentido, no entanto incapaz de frear a significação e homogeneizar a produção curricular pelas IES.

Compreendo as sucessivas atualizações normativas como a tentativa de controle da formação do professor em cursos de licenciatura, por meio da padronização, resultante da definição de conteúdos comuns ou base curricular.

No interior dessa política, algumas características ou aspectos, são propostos como eixos de um currículo padrão, dentre os quais cito habilidades, competências, aprendizagens essenciais, simetria invertida, justiça social, interdisciplinaridade e prática. Esses são anunciados como vetores da qualidade da educação.

Além dessas características, acrescento que o texto curricular está sujeito a uma diversidade de interpretação e tradução, conforme características, sentidos e significados atribuídos ao professor e à sua formação, em cada contexto que compõe o ciclo de políticas, confirmando, portanto, a impossibilidade de controle de sentidos e interpretações para um texto normativo.

Afirmar que os textos políticos são discursos se justifica pelo fato de sua produção contemplar um conjunto de sentidos, compartilhados por uma estrutura social, formada por

comunidades epistêmicas que, neste estudo, denominei comunidades de conhecimento²⁶ e que, por sua vez, são formadoras de sentidos ou significados (LOPES; MENDONÇA, 2015).

Expressos em outra significação, discursos em torno de propostas e práticas de currículo são textos por estarem sujeitos à interpretação, ou seja, “leituras que produzem significados, sujeitos e identidades contextuais” (LOPES, 2018, p. 138). E, enquanto texto político, os textos curriculares apresentam “proposta educativa ou acadêmica” e são disseminadores de significados sobre o currículo, o professor e sua prática.

Fundamentada nessas significações, considero a análise proposta para esta seção como uma interpretação, dentre muitas possíveis, a partir da leitura do texto e deve principiar pela investigação do “papel das ideias desenvolvidas [...]” (MAINARDES *et al.*, 2011, p. 161). Essa investigação foi efetivada no contexto da prática, no qual interpretação e atuação se conjugam para a tradução do texto oficial, recodificando-o por considerar as “culturas de destinatários e sujeitos”, assim como as “lógicas da sala de aula” (LOPES, 2016, p. 70).

Além disso, de acordo com a classificação para análise fundamentada em Goodson e colaboradores (1993), citado por Mainardes *et al.* (2011), a proposta, reiterando o exposto na introdução desta tese, é realizar a “análise de políticas” que envolve “análises da formulação de políticas” e “análise do conteúdo de políticas”, consolidado em textos oficiais produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Ancoro esta análise no contexto da produção do texto, o qual “envolve as agências executivas e legislativas que assinam regulamentações, mas também toda sorte de documentos que buscam explicar e/ou apresentar a política às escolas e à sociedade em geral” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 247), a exemplo dos guias elaborados para orientar a aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) pelas escolas e professores.

Ressalto que, para fins deste estudo, os sentidos compõem uma ideia ou o conjunto de conceitos que buscam construir significações por meio de consensos, num constante movimento de significação do texto político (LOPES, 2015). Argumento, pois, que o discurso se constitui numa cadeia de sentidos diversos, subjetivada por variadas significações em função do real vivido.

Por meio dessas explicações, e por compreender que os sentidos apresentados pelos textos políticos não são plenamente assumidos, ou que inexistente passividade no ato de

²⁶ Estas serão definidas na subseção seguinte, quando discuto a relação com a produção de significados, a partir de temas acessados nos discursos de textos normativos.

implementação de reformas curriculares (BALL, 2006), saliento a provisoriedade de sentidos que constituem os discursos nestes textos.

Tal provisoriedade é confirmada pelas constantes mudanças na proposta curricular para a formação do professor, no início dos anos 2000, pela edição de pareceres e resoluções, de forma a implementar mudanças para intervir na educação, reformando-a com o fim de atender aos princípios de excelência, inerentes ao regime neoliberal, conforme tratado anteriormente.

E, no marco do conjunto de atos normativos para propor mudanças, destaquei da leitura do Parecer CNE/CP n.º 5/2005 a explicação para a reforma proposta, fundada na soma de críticas, reflexões, avaliações e contribuições de “profissionais da educação”, “associações acadêmico-científicas” (BRASIL, 2005, p. 1), entre outras, as quais acenavam para a constituição de uma “política nacional para a formação dos profissionais da educação” (BRASIL, 2005, p. 1), ou, conforme discurso do Parecer CNE/CP 22/2019, de um “consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais” para a educação no Brasil, em todas as suas etapas (BRASIL, 2019a, p. 1).

Neste conjunto de mudanças, destaco a significação do professor, inicialmente interpretada nas Diretrizes de 2005 e 2015. E, talvez a palavra que sintetize esta significação nos discursos dos pareceres possa ser definida como qualidade que, conforme o art. 3.º da Resolução CNE/CP n.º 2²⁷, de 2015, garantirá “os direitos e objetivos da aprendizagem e o seu desenvolvimento” (BRASIL, 2015b, p. 3).

Ainda de acordo com este Parecer, a qualidade permitirá “superar a vigente desigualdade educacional [...]” ao garantir atendimento com “educação de qualidade [...]” a “todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira” (BRASIL, 2019a, p. 1). Esse indicador tem sido recorrente em documentos normativos, refletindo a doutrina de mercado livre e de políticas libertárias, para cujos objetivos, segundo Ball (2014, p. 55), “temas, questões, relatórios e propostas de políticas [...] reaparecem e repetem-se em cada localização”.

Analiso essa repetição como uma forma de fixar sentido na política educacional, com vistas a obter metas definidas. A exemplo disso, cito a ênfase na competência, enquanto orientação à formação de professores, compondo o discurso normativo em propostas como a

²⁷ Resulta do Parecer CNE/CP 2/2015 e define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

do Parecer CNE/CP 22/2019²⁸ e que, ao detalhar competências em habilidades ou ações docentes, talvez em resposta às críticas apresentadas em pesquisas, publicações, assim como pela Comissão Bicameral, elaborou o texto da proposta e/ou às dificuldades apresentadas pelas IES em produzir currículos orientados por competências, segundo discurso acessado no texto.

Além disso, a produção de currículo para a formação de professores durante o período da reforma educacional dos anos 2000 tem se constituído como uma luta por significação que se efetivou nos Pareceres CNE/CP 5/2005, 2/2015 e 22/2019, em discursos com ênfase na qualidade da educação.

O período de reforma educacional supramencionado alcançou seu auge no governo de Fernando Henrique Cardoso²⁹, com centralidade das reformas educacionais na formação do professor. Acerca desse período, é preciso lembrar o movimento de luta de associações nacionais em defesa da formação, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), cujas reivindicações tinham a institucionalização da docência como eixo ou núcleo da formação de professores.

A efetivação da qualidade na formação do professor, proposta a partir dos documentos citados, tem como princípios orientadores da formação o desenvolvimento de competências, ênfase à prática, à pesquisa e à docência, enquanto bases da formação do profissional da educação.

Ao se referir às competências, listadas em textos normativos que orientam o currículo da formação do professor, Lopes (2006, p. 43) discute-as como “necessidade de articular os diferentes conceitos com os conceitos dos alunos”, ou seja, aliando formação e ensino/aprendizagem escolar. Quanto a essa intenção política, sintetizo-a como a definição de um rol de habilidades e atitudes passíveis de mensuração por avaliações externas.

A exemplo do exposto por Lopes (2006), cito a relação dos conteúdos e práticas definidos para o currículo da formação inicial com os conteúdos definidos para a etapa de educação básica, conforme Parecer CNE/CP n.º 22/2019. Essa orientação à organização curricular signifique como sujeição dos conteúdos dos cursos da formação do professor, aos conteúdos da educação básica, definidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou seja, a estreita vinculação – formação e educação básica –, tornando a proposta de base como orientadora de propostas de formação do professor.

²⁸ Instituiu a Base Nacional Curricular para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-F).

²⁹ Assumiu o governo federal no período de 1995-2002, pelo Partido da Social Democracia Brasileiro (PSDB).

Além disso, relaciono o conceito de “competência” ao da “avaliação”, o que atende à performatividade, pois, conforme Ball (2014, p. 66), resulta da “gestão por desempenho” que “incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos” (BALL, 2014, p. 66).

E, no caso do sentido presente no discurso do Parecer CNE/CP 22/2019³⁰, a constituição ou construção de competências profissionais são o pré-requisito para efetivar “aprendizagens essenciais” e, por sua vez, o consenso nacional que, na verdade, visa criar parâmetros de ações, comportamentos e resultados observáveis, além do alcance da meta de educação de qualidade, o que se confirma pela leitura do parágrafo do item 1, referente à introdução deste Parecer que trata da efetivação das aprendizagens, conforme destaque a seguir:

Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando [...] assegurar uma educação de qualidade [...] (BRASIL, 2019a, p. 1).

Quanto ao conceito essencial destacado no excerto acima, cabe colocá-lo em suspeição, uma vez que se apresenta como mais uma tentativa de fixar conteúdos ou programas, talvez como forma de atender ao que Macedo (2012) considera um “mercado de trocas” no campo educacional, por meio do qual um valor substitui o outro. Nesse caso, vislumbro como a atribuição de um valor a conteúdos definidos como “essenciais” favorece a produção e venda (compra pelos governos para adoção por escolas públicas) de material didático e outros recursos de ensino, contribuindo para a ampliação do capital de grandes empresas que atuam neste nicho do mercado.

Considero, ainda, a contingência deste conceito e de outros, como comum e base, cuja interpretação nos diferentes contextos das regiões e estados brasileiros poderão ser traduzidos como “eventos possíveis, mas não necessários e obrigatórios” pelas possibilidades “dos processos de interpretação” (LOPES; BORGES, 2015, p. 498).

Destaco, à luz do exposto por Díaz-Barriga (2008), que a ausência de distinção entre os conceitos quanto à educação, formação, docente, docência, para citar alguns, também é realidade nos pareceres que definiram Diretrizes ou Base Nacional Comum para os cursos de formação de professores.

³⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Essa ausência de distinção está relacionada a uma tentativa de buscar consenso entre sentidos e revela atualizações do discurso com as mesmas bases conceituais que, no caso dos pareceres estudados, configuram a atualização do conceito de qualidade, fundamentado pelo uso da estatística para justificar a reforma. Tais orientações refletem carência teórica do discurso avaliativo quanto a seu objeto de estudo.

Dessas definições depreende-se alguns aspectos que caracterizam a orientação pelo texto normativo para a produção curricular pelas IES: “a *bricolagem* textual”, resultante das diversas negociações subjacentes à sua produção e que pode ser “interna” a um mesmo texto, ou compor o “texto coletivo” pela reunião de “acordos realizados em diferentes esferas” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 258), ou, ainda, quando traduções anteriores se relacionam às atuais, considerando ou deslocando efeitos de políticas (BALL *et al.*, 2016).

Outro aspecto que destaquei é o da organicidade, apresentada pelos textos normativos nacionais com o objetivo de justificar as reformas propostas no currículo da formação do professor, por meio da definição de princípios, eixos, ações, programas, entre outros.

A organicidade também tem como meta a melhoria da qualidade e, para sua definição, estatísticas são adotadas, mostrando baixos percentuais de formação do professor em nível superior e a integração de políticas, ações e programas para promover a “melhoria dos indicadores relativos à formação dos profissionais do magistério [...]” (BRASIL, 2015a, p. 14). A organicidade também se efetivará pela articulação entre sistemas de ensino, Instituições de Ensino Superior (IES) e Fóruns estaduais e distrital de apoio à formação de professores.

Como inerente à produção textual dos textos normativos e que tensiona a orientação do fazer docente, também acessei discursos que significam a prática do professor na sala de aula, particularmente quanto à atividade de planejar o ensino. Compreendo esses discursos como ambivalentes no que diz respeito a essa atividade, pois criticam a “desconsideração” dos conhecimentos e experiências dos professores no “planejamento e desenvolvimento das ações pedagógicas” (BRASIL, 2019a) e elidem professores do processo de produção de políticas ou do planejamento político da educação, uma vez que esses não foram ou são convidados a participar e discutir a proposição do currículo no contexto da produção do texto.

No que se refere à ênfase dada à prática na política curricular, Pereira (2000) já destacava uma importante mudança nas políticas de formação do professor, que se traduz em “não haver separação entre a formação inicial e a carreira profissional” (2000, p. 204). Portanto, confrontando e atualizando essa teorização com o contexto das reformas, particularmente a implementada em 2019, essa mudança é ressignificada pela orientação de

relação entre o currículo da formação do professor e o currículo da educação, consubstanciada pelo discurso em prol de uma base nacional comum, além da proposição de recriação das especialidades profissionais, separando formação básica e habilitações.

Nos discursos dos pareceres, também acessei definição da obrigatoriedade de o currículo conter o estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), justificado pelo fato de essas terem sido definidas na reforma da educação básica, além de serem significadas como recurso formativo e de ensino, que permite não apenas acessar e “disseminar informações”, mas “produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens” (BRASIL, 2019a, p. 17).

Essa orientação traduzo como significação relativa à prática, em especial à prática de ensino nos cursos de formação do professor. Atribuo esse modelo formativo a uma articulação discursiva que se propõe a formar professores preparados para atuar no desenvolvimento social, em cujo processo se acentuam diferenças, desigualdades, acelerado desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), questões de gênero, questões culturais, étnico-raciais, entre outras.

Outros elementos do discurso merecem destaque, como adjetivos adotados e que talvez visassem balizar avaliações futuras, tais como: a relação planejamento curricular com a avaliação da formação para atender a “padrões de qualidade reconhecidos no país” (BRASIL, 2005, p. 6) e a ênfase à experiência/experimentação, definida como vivências práticas, significadas como “inserção na realidade social e laboral” (BRASIL, 2005, p. 11).

Além desses adjetivos, algumas ações se impõem de modo a transformá-los em prática: ênfase à cultura e à “diversidade sócio-cultural e regional” (BRASIL, 2005, p. 6), que permitirá debater questões educacionais. A união desses conceitos defino como um hibridismo, conforme Lopes (2005, p. 56), configurado pela “ideia de mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas [...]”.

Esse processo de união de conceitos pode ser significado como outras “formas de hibridação produtiva, comunicacional”, resultante de “movimentos recentes de globalização [...]”, os quais “não se integram e geram mestiçagens; também segregam, produzem novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras” (GARCIA CANCLINI, 2019, p. 31). Pode-se, ainda, compreender como forma de acalmar “tensões sociais” pelo discurso de formação de qualidade.

Ressalto que as características ou indicadores do texto normativo nacional são discursos de Estado que atendem a certos objetivos (BALL, 1994, 1998; BALL; BOWE, 1998). Além disso, adotando o conceito de recontextualização por hibridismo (BOWE *et al.*,

1997), podem gerar vários sentidos, conforme interpretação dos leitores, definidos nesta pesquisa como os professores do curso de Pedagogia ofertado pela UEA, em Manaus e em Parintins.

E, para Lopes (2015), Base, Diretrizes, Parâmetros não são expressões de conhecimento, mas da objetivação desses para a criação de índices passíveis de avaliar, ou seja, reforçam a centralização da avaliação ou do controle. A autora explica que, nesta dinâmica de construção de propostas curriculares:

São escritos parâmetros, diretrizes, orientações, propostas que vão sendo cada vez mais detalhados, tentando tornar mais explícitos os conteúdos a serem formados e as atividades escolares a serem realizadas. [...], todo esforço é dirigido à tentativa de controlar o que não pode ser controlado, a tentar garantir o que se supõe como leitura certa e que nunca será lida como tal (2015, p. 456).

No excerto acima, as tentativas de explicitação de conteúdo atestam a ausência de eficácia, o que exemplifico com experiência do contexto da prática da UEA, em Manaus e em Parintins. Dessa experiência, destaco a dificuldade dos professores envolvidos na produção curricular em traduzir competência ou núcleos de conhecimentos em conteúdos, para compor uma matriz curricular, como aconteceu no processo de produção do currículo de Pedagogia, pela UEA, após a extinção do então Curso Normal Superior.

Esse fato reforça a não explicitação de conteúdos pelo texto oficial, mas a adoção de linguagem técnica, podendo ser traduzida por uma diversidade de conteúdos, portanto, dificultando sua colocação em prática. Ou talvez o ato de não tornar explícito responda pelo objetivo do político para controlar a significação.

Feitas essas considerações, entendo que é necessário uma ampliação para a busca de identificação dos sentidos da formação e do currículo produzidos pela política educacional, assim como serem lidos como sujeitos a reinterpretações que ocorrerão nos contextos de aplicação do currículo proposto pelo Estado, ou nos contextos da prática.

Proponho, como forma de ampliar a análise, a adoção do conceito de recontextualização da/na produção de currículos no contexto da prática. Para tanto, invisto numa revisão teórico-conceitual, aplicando o referido conceito para a compreensão do processo de ressignificação do texto oficial no contexto citado, o que efetivo na seção a seguir.

1.3 Recontextualização da produção curricular

Primeiramente, é importante destacar que há um conhecimento educativo construído pelo Estado, distribuído às instituições educativas, porém não implementado tal como definido, pois o currículo representa a luta de grupos políticos para fazer valer suas ideias em normas e práticas, na forma de inclinações (BERNSTEIN, 1998). Tais inclinações se constituem em disposições morais, motivações e aspirações particulares que determinam atuações e práticas.

Nesta linha de argumentação, compreendo que os discursos são produzidos em contexto de influência, ressignificados em Diretrizes Curriculares Nacionais e/ou Base Nacional Comum para a formação de professores em cursos de licenciatura. Esse conceito foi ainda acionado na análise como caracterizador do discurso político em sua orientação de aproximar currículo/contexto enquanto justificativa para reformas educacionais (LOPES, 2005; LOPES *et al.*, 2013; BOWE *et al.*, 2017).

Pelo processo de recontextualização, conforme Bernstein (1998), ocorre a fragmentação de textos, cujas frações se associam a partes de outros textos ou documentos, ressignificando-os (LOPES, 2005), processo de recontextualização que identifiquei na alusão de diferentes textos normativos nacionais ao termo competência, por exemplo.

A mescla de sentidos nos textos políticos constitui o princípio da recontextualização, conforme definição de Stephen Ball, com potencial para a análise de aspectos macro e micro nas políticas de currículo e, por esta via, “investigar políticas educacionais considerando as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares [...]” (LOPES, 2005, p. 56).

Inicialmente, Stephen Ball, segundo Bowe *et al.* (2017), compreendia a recontextualização como “bricolagem de discursos e textos”. Posteriormente, ao ampliar discussões sobre global-local (BALL, 2001b), incluiu o conceito de hibridismo, por meio do qual buscou compreender “nuances e variações locais das políticas educacionais” (LOPES, 2005, p. 56).

Hibridismo, ou “hibridação” (GARCIA CANCLINI, 2019), foi definido nesta pesquisa como a mescla ou “mestiçagem” (GARCIA CANCLINI, 2019) de diferentes formas de interpretar ou de caracterizar um mesmo assunto, unindo discursos de cultura, sociedade, economia, currículo e formação do professor de outros contextos com contextos e proposições locais (LOPES, 2006).

A união desse conceito ao de recontextualização nos permite compreender a produção curricular como “reinterpretações múltiplas” (LOPES, 2006b), que mesclam concepções e propostas curriculares de outros países com propostas locais.

Ao adotar o conceito de hibridismo, associando-o ao princípio da recontextualização de Bernstein (1998), Ball, em suas inúmeras obras, passou a entender a política curricular como cultural e, deste modo, como capaz de propiciar diferentes interpretações por diferentes sujeitos, “sem a pretensão de congelar identidades” (LOPES, 2005, p. 51).

Essas diferentes interpretações revelam, segundo Bowe *et al.* (2017), as constantes transformações sofridas pelo texto político e que constroem os “implementadores”, designação crítica adotada para os produtores de currículo no contexto da prática. Desse modo, os efeitos dos textos políticos continuam existindo, gerando uma variedade de interpretações após se tornarem legislação, o que ocorre nas arenas de geração e efetivação do texto oficial. Além disso, nesses textos, a recontextualização é adotada por meio de recursos implícitos ou não, de modo a mudar pontos de vista sobre a educação.

Por meio desse princípio, portanto, Bowe *et al.* (2017) passam a relacionar política a um “discurso construído de possibilidades e impossibilidades, vinculados ao conhecimento, por um lado [...]” na forma de solução, para um problema identificado, ou na forma de “prática [...] (especificação de métodos para consecução de metas e implementação)” ou “alocação autoritária de valores” acerca de como o mundo deve ser (2017, p. 13).

A partir do processo de recontextualização, um novo texto pedagógico é construído, composto de “regras que regulam a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança do que conta como textos pedagógicos legítimos” (BOWE *et al.*, 2017, p. 14).

Nesta tese, o conceito de recontextualização foi traduzido como ato de atribuir um posicionamento, pelo contexto da prática a partir de conceitos definidos nos contextos de influência ao texto normativo nacional, tendo por base características locais e regionais, mediadas pelas marcas socioculturais, por histórias de vida e de profissão. Por esse posicionamento, entendido como tradução, conceitos, valores e experiências, fundamenta-se a produção curricular dele resultante.

Adoto a ideia de um ato, pelo qual conceitos definidos em contexto de influência e da produção do texto oficial são submetidos a significações locais. Nesse caso, as mudanças realizadas na produção curricular, no contexto da prática, podem se efetivar de três diferentes formas: “extensão adaptativa”, quando é feita mudança curricular geral;

“acomodação”, enquanto adaptação para ajustar o currículo existente e “contenção”, quando a proposta oficial é absorvida pelo “padrão existente” (BOWE *et al.*, 2017, p. 8-9). Essas formas atestam as múltiplas possibilidades de interpretação do texto oficial para operarem mudanças.

Dessa exposição, estabeleço relação com os contextos do ciclo de políticas para uma compreensão de regras para a produção curricular, instituídas por diretrizes definidas no contexto da produção do texto político para a formação do professor; o processo de interpretação e geração de novas regras pelas universidades, organizadas em Projeto Pedagógico de Curso (PPC) no contexto da prática da produção curricular.

Essas diferentes posições são reveladoras de embates entre sujeitos neste contexto, os quais discutem a sua recontextualização curricular, a partir da proposta nacional. Desse modo, no contexto da prática em análise, foi apresentado na UEA o que significo como proposta de currículo global³¹, numa primeira versão, quando da criação do curso de Pedagogia, e de currículo local, numa segunda versão, como proposta de alteração ou reforma curricular.

Esta significação atesta o caráter macro/micro atribuído pelos sujeitos em sua participação na produção curricular a ser implementada nos *campi* da UEA. No entanto, é importante explicar que o currículo global foi assim instituído no início da implantação desta IES, quando estavam sendo constituídos os *campi* no interior do estado (Centros, Núcleos) e, portanto, não havia corpo docente efetivo.

Um exemplo histórico disso é que os primeiros cursos de formação de professores, como o que compôs o Programa de Formação e Valorização de Professores (PROFORMAR), criado e implementado pela UEA, foi desenvolvido e ministrado por professores contratados, alguns lotados na unidade sede, em Manaus, outros convidados e contratados de diferentes IES. Esses cursos foram oferecidos pelo sistema mediado por tecnologia que, adotando sinal de satélite, fornecia aulas transmitidas em tempo real para professores em formação nos sessenta e um municípios do estado do Amazonas.

Porém, à medida que os Centros foram sendo criados, com quadro docente formado por mestres e doutores efetivos (concurados), a definição de um currículo único, como identidade de Estado, passou a ser questionada, num movimento que se iniciou por meio de debates em semanas de curso, pesquisas com alunos, professores e egressos, durante os quais

³¹ O currículo global aqui referenciado é definido como o currículo produzido pela unidade sede da UEA, no município de Manaus (capital do estado), e executado nos demais municípios do Amazonas, onde há oferta do Curso de Pedagogia. Caracteriza-se, portanto, como um currículo regional. É também definido como currículo com identidade de estado.

foi questionada a ausência de identidade local no currículo da unidade formativa de municípios do estado.

Mediante essa e outras vias de luta por significação, pautada na diferença cultural, social, econômica e geográfica, novas propostas e produções curriculares foram sendo efetivadas, após cumprimento dos trâmites institucionais para alteração ou reforma de currículos³².

Essa diferença se evidenciou pelo fato de que todo conhecimento ou informação sofre interpretação; “todo conhecimento é tradução” (BOWE *et al.*, 2017), revelando ausência de leitura única, pelas diferentes possibilidades de leitura. Conforme Bowe *et al.* (2017), um texto sofre um processo de interpretação ativa e produção de sentidos, a partir da leitura do texto político.

É importante compreender, projetando o olhar para o que ocorre no contexto da prática da produção curricular na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), que ocorrem articulações em torno da significação curricular, a partir da leitura do texto normativo nacional. Dessa leitura, várias interpretações são apresentadas na forma de sentidos atribuídos ao currículo, professor e regionalização, a partir dos interesses dos grupos que representam áreas de conhecimento no interior do curso.

Desse modo, o que os autores do campo do currículo no Brasil, a exemplo de Dias (2009), Borges (2015), Lopes (2005; 2006; 2015), para citar alguns, definem como luta por significação, revela-se nos movimentos para a produção curricular na UEA, quando professores procuram expressar a importância do conteúdo de sua disciplina, os significados, conhecimentos, práticas ou quando definem o perfil do professor a ser formado e, pela tradução orientada por experiências, valores locais, entre outros, contestam a proposta do texto político nacional.

E, neste movimento, alguns se impõem politicamente, em geral justificando a importância de adição de conteúdo/carga horária, compondo a inclusão de uma disciplina na matriz curricular para possibilitar discussões, com base em pesquisas concluídas, ou estudos da comunidade de conhecimento da qual participam.

A partir dessa compreensão, os significados atribuídos ao currículo pela UEA resultaram de interpretações realizadas no momento da mudança do currículo de Pedagogia,

³² Essas questões analisarei nos capítulos 3 e 4.

após publicação da Resolução CNE/CP 1/2006³³, e reforçam o exposto por Stephen Ball (2006; 2017) quanto à ausência de sentido único no texto político, e por Lopes (2015), quanto às subjetivações às quais o currículo está sujeito. Dessa forma, um novo texto, no caso o texto normativo nacional, sempre estará sujeito a novas traduções nas sucessivas produções curriculares que se efetivam nos diferentes contextos do ciclo contínuo de políticas.

Na UEA, à semelhança do contexto da produção do texto nacional, a produção curricular é constituída por tensões e conflitos entre professores em torno de processos de alteração ou reforma curricular. Nesse campo de disputas, no interior do contexto da prática, sujeitos com diferentes compreensões quanto ao currículo, concepções de mundo, educação, sociedade e cultura produzem um currículo recontextualizado para determinada realidade.

Por meio desta análise, defendo que a reforma na formação do professor, implementada nos anos de 2005, 2015 e 2019, traçou uma política curricular constituída por meio do texto “coletivo” e “produto de acordos” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 258), definidos em diferentes contextos de produção, entre os quais está a arena de produção das DCNs e Base para a formação do professor no Brasil.

No caso do Parecer CNE/CP 22/2019, esses acordos foram travados entre o Estado e entidades privadas que investem na educação e formação do professor e se refletem numa política de incentivo à padronização de conteúdos, subjugando os conteúdos definidos para o currículo da formação do professor, aos da educação básica. Desse modo, visam possibilitar a melhoria da qualidade por meio da instituição de mecanismos de avaliação, fundamentados em exigências de desenvolvimento de habilidades e competências, alinhando a formação do professor à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da educação básica.

Entendo que os pareceres publicados no período de 2005 a 2019, passaram a orientar reformas no currículo da formação do professor, atribuindo, por meio de diferentes significados, “um olhar diferente sobre [...] profissão e [...] formação inicial de professores no Brasil” (MARCHAN, 2017, p. 82). Com base nisso, o professor não será apenas especializado no ensino de uma disciplina, mas “[...] saberá lidar com a modernidade e todas as implicações de ordem social que estejam circunscritas. [...] ele deve ser um profundo conhecedor de todo o contexto que envolve sua prática docente [...]” (2017, p. 85) ou de um generalista, conforme Parecer CNE/CP 5/2005.

³³ Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

As reformas recontextualizam o texto normativo nacional por meio de traduções orientadas por conceitos, experiências, pesquisas e produções acadêmico-científicas, debates entre professores, alunos e entidades representativas da formação do professor. Nessas, articulam-se, discursivamente, demandas locais, regionais e de comunidades de conhecimento, representadas por professores, e que significam a produção curricular.

Quanto aos currículos elaborados pela UEA, entendo que a recontextualização se efetivou a partir da categoria cultura local/regional, traduzida em orientações formativas necessárias à realidade escolar de cada município/estado. Com base nesse processo, a produção curricular revela um processo de luta por significação, também operante no interior da universidade, entre sujeitos (professores) que disputam sentidos nas disciplinas que compõem o currículo e que, em seu conjunto, tentarão definir os conteúdos, as práticas, o perfil e a identidade profissional a ser formada.

A partir dessa discussão, que se ampliará para contemplar os demais documentos que compõem o *corpus* da pesquisa, detenho-me no capítulo 2 à leitura dos Pareceres que definiram as DCNs e BNC-F.

2 REFORMA(S) NA EDUCAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SENTIDOS E REPERCUSSÕES PARA O CURRÍCULO

Neste capítulo, argumento que as últimas reformas na educação brasileira, particularmente concretizadas no período de 1990 a 2000, entre as muitas realizadas desde os primórdios da institucionalização do ensino, se configuram como as que mais enfatizaram o professor e sua formação, uma vez que as demais reformas registradas pela história da educação no Brasil, desde 1890 (Reforma Benjamin Constant), até as reformas subsequentes, priorizaram a organização do sistema de educação, em séries ou anos, instituição dos ensinos secundário, técnico e superior.

O capítulo está estruturado pela revisão teórica acerca das reformas na educação brasileira, com ênfase na formação do professor nos períodos de 2005 a 2019, para mapear sentidos e significados que definem o professor e sua formação, em textos normativos publicados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), no Brasil, neste período.

A definição deste marco temporal visou correlacionar a análise do texto normativo nacional ao institucional, considerando a criação do curso de Pedagogia da UEA e as mudanças curriculares efetivadas no período supracitado.

Compreendo o ato de reformar, enquanto um ato político que carrega um conjunto de sentidos que precisam ser identificados, mas sem a pretensão de esgotar todos eles, tendo em vista que a política é marcada por hibridismo e deslizamentos de sentidos, podendo gerar muitos sentidos.

Sem a pretensão de fechar um sentido, reformar pode, ainda, significar formar de novo, sob novos enfoques ou prioridades; ou formar, capacitar, habilitar, aprendendo nova orientação ao fazer, cuja significação pode ser atribuída à atual reforma no currículo da formação do professor. Pode, também, ser um ato condizente com a necessidade de “recriar, reinventar novas práticas [...] mais adequadas às exigências do mercado econômico” (SANTOS, 2017, p. 40).

Em acréscimo ao exposto acima, o termo reformar pode, ainda, ser definido como a tônica da política educacional e não se reduz à inovação ou mudança, mas a ações que visam “legitimar determinada tentativa de reestruturação de forma do Estado” (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 2). A partir dessa definição, amplio análises apresentadas no capítulo 1, com o objetivo de investigá-las.

Partindo dessas definições e aliando-as ao exposto por Ball (2014), talvez seja possível inferir, no movimento de reforma, a intenção de aprimorar, com vistas a obter resultados, que o teórico explica como uma política na qual, por meio do discurso da qualidade, conduz o professor a buscar aprimoramento.

Argumento que estamos vivendo uma era de reformas, delineadas pelos últimos governos, ou ainda “ondas de mudanças” (GOODSON, 2018), retomadas mais enfaticamente pelo atual governo do Brasil, e que se apresenta como um contexto marcado por propostas de modificações em vários setores, como os da Previdência Social, trabalhista, administrativo, assim como amplas reformas no campo da educação, em todos os níveis de ensino, as quais, neste caso, projetam uma base curricular que relaciona formação do professor e educação básica.

Quanto a essas reformas, se tratam de uma renovação de forças do paradigma neoliberal em seu objetivo de minimizar as atribuições do Estado e, para cumprir a este propósito, promover a privatização de diversas áreas de atuação, entre as quais a área educacional com a definição de conteúdos, habilidades e competências para favorecer a comercialização de bens e serviços da educação, constituindo a institucionalização do mercado de trocas.

E em se tratando de mudanças ou reformas na educação no Brasil, Bolson (2016) destaca que, de 1996 a 2010, foram colocadas em prática 16 ações políticas com foco na formação do professor. Nessas, há “discursos disciplinares, educacionais, políticos e estatísticos” (BOLSON, 2016, p. 6).

Na mesma direção, para a referida autora (2016, p. 97),

[...] a formação docente é operacionalizada por um conjunto de discursos composto por textos, regras e práticas, que pretendem assujeitar ou subjetivar o indivíduo, interpelando-o a tornar-se determinado tipo de professor: crítico, reflexivo, cooperativo, autônomo, automotivado, dentre tantos outros [...] são validados discursos pedagógicos que mudam sob o ângulo histórico e cultural.
A atual universalização dos discursos centrados na aprendizagem do aluno constitui um terreno fértil para viabilizar a racionalidade política da atualidade [...].

Partindo da referência do excerto acima quanto a discursos, explico que, quando se trata do professor e do currículo da sua formação, opero com a concepção de articulações discursivas, via texto, as quais enfatizam a qualidade na educação com centralidade no professor e que se desdobram em discursos de essencialidade, competência, prática, avaliação, base nacional e comum.

Essas articulações fortalecem outras políticas que orientam o currículo da formação do professor, centradas na ideia de justiça social, enquanto educação para todos, com conteúdos comuns. E o fazem pelo alinhamento entre políticas para esta formação em nível superior (BNC-Formação³⁴), educação básica (BNCC³⁵), avaliação, livro didático, tecnologias, entre outras, na forma de discursos para constituição de um sistema hegemônico de educação para o país.

Relaciono essas articulações a um processo de constantes mudanças na educação brasileira, as quais sempre se pautaram em prioridades definidas a partir de levantamentos estatísticos e apresentadas na introdução dos pareceres analisados, os quais apontaram déficits da educação e resultaram na culpabilização do professor pelo baixo índice de aprendizagem dos alunos (SANTOS, 2007, p. 75).

Como parte desta culpabilização, Bolson (2016) trata dos discursos de responsabilização do professor pelo insucesso dos alunos, resultante de sua pouca ou inexistente formação. Tais discursos configuram o período de reformas na educação brasileira que ocorreu no início dos anos 1970, mas alcançaram o auge no

governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) [...], influenciado pela instauração da política neoliberal e pela participação de organismos multilaterais na definição das políticas educacionais, os quais colocavam a educação como estratégia para a competitividade e ascensão do país na agenda global (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 2).

Para essas autoras, em geral, as reformas na educação brasileira nos anos 1990 podem ser sintetizadas pelo “controle de resultados de performance de alunos e instituições”, assim como pelo estabelecimento de “parcerias entre Estado-Sociedade” (2014, p. 2) e apresentam um componente comum, a presença de organismos internacionais e nacionais, assim como de intelectuais na construção de propostas para a educação. Essa afirmação é sustentada por Goodson (1999), para o qual uma maneira de entender a reforma é o fato de que, na maioria das vezes, essa é impulsionada por movimentos mundiais.

Reforçando essa afirmação, estudos e pesquisas sobre a reforma educacional brasileira e seus impactos na formação do professor e do currículo da sua formação (DIAS, 2009; YANANGUITA, 2011; DAMBROS; MUSSIO, 2014; BOLSON, 2016; SANTOS, 2017)

³⁴ Parecer CNE/CP 22/2019: **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasil, 2019a.

³⁵ Parecer CNE/CP 15/2017: **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasil, 2017.

atestam a influência de organismos internacionais na formulação de políticas, tais como: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL).

Corroborando esta análise, Yananguita (2011), fundamentada na análise da proposta “Mãos à obra Brasil”, explica que dessa emanaram, no período de 1995 a 1998, medidas importantes à reforma da educação brasileira, entre as quais estão a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), de 1996, o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) e a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

As referidas medidas enfatizaram a autonomia escolar e a avaliação de resultados como forma de controle por meio de sistemas nacionais de avaliação em acompanhamento à tendência internacional. E, ainda, favoreceram tendência de menor participação do Estado na educação, coerente com orientações neoliberais para um período de crise do estado de bem-estar social.

Neste contexto de reformas, é possível inferir que a globalização produziu mudanças em “dois níveis”: na “produção econômica” e na “produção cultural”, revelando “uma crise de posicionamento” para a qual o sistema econômico arrisca mudanças, de modo a não permanecer em uma situação passível de sofrer transformações (GOODSON, 1999, p. 114). Essa questão pode ser exemplificada pelas mudanças sofridas pela escola no fim do século XIX, traduzidas num movimento pelo qual a escola se reestruturou a partir da mudança curricular (GOODSON, 1999).

Ball (2014, p. 24) explica que esse movimento sinaliza o “fim da educação pública na forma de bem-estar”, caracterizado pelo individualismo, acerca do qual os sujeitos são responsabilizados pelo autoinvestimento para um desenvolvimento pessoal independente. Além disso, chama atenção ao fato de que todo este movimento de reforma inclui formas de “governança em rede” ou “heterarquias” e “filantropia” na oferta de serviços educacionais, dentre os quais volto a me referir aos programas de formação criados e oferecidos no Brasil, nos anos de 1990 a 2000. Esses incluíram, além da formação inicial em cursos de nível superior, cursos de capacitação, semanas de aperfeiçoamento ou de treinamento, elaborados por institutos contratados pelas secretarias de educação para este fim.

Quanto às políticas reformistas, Ball (2001, p. 105) teoriza que incluem “novas estruturas e incentivos, mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores”, correspondendo a uma “cultura orientada para o desempenho”, o que, conforme

relatório da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), de 1995, analisado pelo autor, deveria ser implantada em todos os “países membros”.

O autor explica, ainda, que as mudanças implementadas acompanham o movimento de reforma global e compõem um conjunto de processos, intitulado “tecnologias de políticas”, fundamentadas em recentes teorias econômicas e na “psicologia social da reinvenção social”. Essas tecnologias envolvem o uso de técnicas e recursos com o objetivo de “organizar as forças e as capacidades humanas em redes funcionais de poder” (BALL, 2001a, p. 105).

Além disso, as referidas tecnologias objetivam estabelecer relação com a competição global; atuam transformando e disciplinando instituições públicas, tendo como impacto, na produção curricular, a criação do “currículo ético” ou oculto, no qual estão contidos valores de mercado, orientados por dinâmicas de seleção e competição, desafiando, por sua vez, valores e “relações sociais da escolarização”, que se efetivam entre os atores sociais que nela atuam, entre os quais professores, alunos, pais etc. (BALL, 2001a, p. 108).

Corroborando esta ideia, Bernstein (1998) explica que as reformas educacionais realizadas nos anos 1980 e início dos anos 1990, na Inglaterra e no país de Gales, tiveram como objetivo o controle de entrada e saída de conhecimentos, pela padronização destes, para elevar a competitividade, configurando negociações em torno de “novas fontes de tensão, reformas e possibilidade na relação que se estabelece entre as identidades pedagógicas oficiais e seus contextos de transmissão e aquisição e as identidades locais do campo emergente [...]”³⁶ (BERNSTEIN, 1998, p. 105).

Da leitura dos textos oficiais, destaco a luta supracitada como representada por tensões entre diferentes políticas. Essa argumentação me permite estabelecer um diálogo com Rodrigues, Pereira e Mohr (2020, p. 4) quanto ao “alinhamento de outras políticas e ações”, com o propósito, a meu ver não tão explícito, mas com fins políticos bem definidos, de promover “um progressivo alinhamento entre objetivos de aprendizagem [...], sistematizados em matrizes curriculares [...]” (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020, p. 4).

Resultante dessa luta, foi instituída, como parte das reformas educativas voltadas à escola e à universidade, “uma cultura competitiva de empresa” com efeitos no currículo, de forma ampla ou restrita, pela introdução de discursos de gestão e economia, na forma de um discurso de controle ou “regulador” (BERNSTEIN, 1998, p. 99).

Essa cultura está implícita, por exemplo, no apelo à orientação da formação por competências, muito presente nos textos oficiais, mais enfaticamente a partir de 2001, e

³⁶ Tradução pessoal, a partir do original em espanhol, para efeito deste estudo.

ressignificado nas reformas de 2015 e 2019, representando uma cultura orientada ao desempenho (BALL, 2006).

Por meio desses discursos, os cursos para formação do professor passaram a ser fundamentados em conhecimentos pedagógicos, legitimados como conhecimentos oficiais, supostamente inquestionáveis. Arqueteta-se, portanto, um padrão necessário³⁷ de docência para atender à ótica do capitalismo em sua lógica de crescimento rápido, em mais um processo de ressignificação desse regime, o que corresponde à ênfase na qualidade, enquanto requisito para o alcance de resultados ou produtividade (BALL, 2001a).

Fundamentada nesses estudos e argumentos, a leitura que faço de mais de duas décadas de reforma educacional – tendo a formação do professor e o currículo dessa formação como eixo – é de um processo de recontextualização do capital, via discursos.

Consequentemente, diferentes subjetivações de professor foram arquitetadas como uma diretriz necessária ao exercício da docência, pela definição de padrões de conteúdos e práticas, promotores da qualidade, compondo uma padronização que respondeu por reformas semelhantes em diferentes contextos. Essas subjetivações, ora definiram o professor como um profissional generalista, ora especialista ou centrado no ensino, neste último caso, para aprender a transmitir conteúdos da educação básica.

Revedo, a partir desses conceitos, significados e argumentos em torno do professor e o currículo da sua formação, posso afirmar que as subjetividades são definidas pelo texto oficial, mediante os conteúdos e práticas definidos, cuja pluralidade visa atender às perspectivas definidas por articulações discursivas que mobilizam sentidos e significados para a política curricular de formação do professor, no Brasil e no estado do Amazonas.

Tendo essas definições como orientações teóricas, prossigo com a discussão de temas acessados nos discursos dos textos normativos nacionais e locais, os quais sinalizam para articulações discursivas na política curricular para a formação do professor, instituída nos anos 2000. Essa discussão compõe a seção seguinte.

2.1 Articulações discursivas como repercussões da política curricular brasileira

Nesta seção, a partir da leitura dos textos normativos nacionais, objetivo discutir o que defini como temas da política curricular para a formação do professor e alguns dos seus

³⁷ Necessário aqui se traduz em interesse de comunidades de conhecimento, aprovação, pelo texto oficial, dos conceitos elegidos como prioritários para a formação do professor em cada momento contextual.

significados, esses atribuídos pela referida política para subsidiar reformas na educação e no currículo da formação do professor e se constituem em articulações discursivas, conforme discutido anteriormente.

Tais temas, embora representando diferentes propostas, foram integrados à política de formação do professor, de modo a compor um único e poderoso discurso, a exemplo de temas políticos relacionados à abordagem para o ensino das relações étnico-raciais e educação ambiental, para citar dois exemplos que marcaram as articulações discursivas que compuseram o texto da reforma curricular de 2015.

É importante destacar a complexidade dos textos pelas infinitas possibilidades de interpretação e tradução, pois, “como representação, as políticas são textos complexos codificados e decodificados de forma complexa em meio a lutas, negociações, acordos e alianças, espelhando a própria historicidade” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 257). Ball (1994³⁸) teoriza acerca da questão, explicando que o sentido do texto reside no resultado de “conflitos e lutas entre os interesses no contexto” (BALL, 1994, p. 21).

No que tange à questão das articulações discursivas, a leitura dos três Pareceres que discutiram e aprovaram Diretrizes e/ou BNC-F³⁹ demonstra orientações de organismos internacionais, os quais compõem o contexto de influência das reformas educacionais. Esses organismos, enquanto investidores, têm como objetivo uniformizar Diretrizes, Parâmetros ou Base Nacional Comum de todas as etapas da educação, de modo a possibilitar a avaliação de resultados. Com essa ação, concretizam um processo de controle da educação que não se limita ao social e econômico, mas se “aproxima da ideia de regulação pela valorização do poder e do discurso [...]” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1172).

Quanto às articulações discursivas na proposta curricular nacional, estudos e pesquisas sobre os conhecimentos definidos para o currículo da formação do professor, ao longo das reformas nele realizadas nos últimos anos (FRANGELLA, 2020; OLIVEIRA; JESUS, 2020), identificaram a ênfase dada à prática como forma de ampliar a teoria e contribuir para o desenvolvimento ou construção da identidade profissional no processo de formação, tendo como resultado o reforço ao caráter instrumental dessa formação.

Contribuindo com a análise das autoras supracitadas, e pela leitura de teses e artigos (BORGES, 2015; BOLSON, 2016; EVANGELISTA, 2019) que investigaram as mudanças na educação brasileira, foi possível inferir que, em geral, as reformas curriculares, realizadas

³⁸ Tradução para o português realizada pela autora, para fins deste estudo.

³⁹ A partir desta menção, adotarei esta sigla para fazer referência à Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica.

desde os anos 1990 e ainda em constante movimento de significação e/ou ressignificação, tiveram como orientação discursos sobre conhecimento e prática.

Porém, as reformas mais recentes, particularmente as que resultaram na edição das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação do professor nos anos 2000, têm migrado de uma ótica humanista para a formação orientada por conteúdos práticos, o que esvaziou os cursos da teoria pela ênfase às metodologias (BOLSON, 2016) e pode sintetizar o foco das reformas implementadas após a publicação das DCNs de 2005 e 2015.

Da análise desses contextos, compreendo que, para significar as articulações ou alinhamento em política, é necessário traduzi-las como “estabilizações”, resultantes de mesclas entre “diferenças [...], mas que não representam igualdade, homogeneidade ou um fundamento comum [...]” (FRANGELLA; DIAS, 2018, p. 9).

Essas mesclas configuram discursos que podem ser interpretados como regras, instituídas pelos textos normativos nacionais. É este sistema de regras, significados por Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) ou Base Nacional Comum para a Formação do professor (BNC-F), que tem objetivado fixar um sentido para a formação, o que Ball *et al.* (2016) significa como a representação da política por “intervenções textuais” sempre recriadas.

É no interior deste sistema de regras, do qual defendo a possibilidade de acessar sentidos atribuídos à formação, mediante “linguagem técnico-burocrática” (BOWE *et al.*, 2017), que o passado é ativado e possibilita o encontro do futuro (PINAR, 2016). Nesse encontro, sinalizo para uma regressão por meio do Parecer CNE/CP 22/2019, dada a adoção de conceitos/orientações à formação, marcados por “polifonia, resultante da adoção de diferentes textos” e seus produtores, “disseminando a ideia de consenso em torno dos documentos” (DIAS; LOPES, 2009, p. 84).

Como parte dessa regressão, destaco como o retorno ao “ideário escolanovista”, ou seja, às “pedagogias ativas”, significada pela epistemologia da prática, pela ênfase à experimentação, vivências, práticas, por meio da pedagogia da competência. Essa contempla os ideais de “eficiência” docente a ser verificada pela avaliação de desempenho dos estudantes (DUARTE, 2003, p. 607), como um ato de reforma que sempre visou “modernizar a educação e elevar padrões” (BALL *et al.*, 2016, p. 22).

Duarte (2003) explica essa tendência como responsável pelo pragmatismo da formação, resultado do uso de um híbrido de conceitos como reflexão na ação, professor reflexivo e pesquisador, que anunciam a minimização da teoria e estão “fortemente impregnados de ideais neoliberais”, pela “adoção de um espírito anticientífico [...],

subjetivista” e “pragmatista” (2003, p. 607). Por sua vez, Garcia *et al.* (2013) significam-na como o desenvolvimento de um saber tácito, promotor da autonomia docente para agir e solucionar problemas.

Partindo da ideia de um híbrido conceitual, inicio a discussão dos temas acessados em discursos dos textos normativos nacionais, pesquisados em sítio do Conselho Nacional de Educação (CNE)⁴⁰ do Ministério da Educação (MEC), com vistas a problematizar a significação da formação do professor, acessados nos textos curriculares oficiais, que propuseram reformas na formação dos anos de 2005 a 2019.

Dentre os documentos analisados, destaco os textos nacionais que normatizam o currículo da formação do professor: o Parecer CNE/CP 5/2005, que resultou na aprovação da Resolução CNE/CP 1, de 15 de maio de 2006⁴¹; o Parecer CNE/CP 2/2015, que originou a Resolução CNE/CP 2/2015⁴²; e o Parecer CNE/CP 22/2019, que fundamentou a Resolução CNE n.º 2/2019⁴³. As três Resoluções foram publicadas pelo Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE), ou apenas por este último, vinculados ao Ministério da Educação (MEC).

Portanto, três documentos⁴⁴ comporão o objeto de estudo, uma vez que, mesmo tendo sido revogado em 2019/2020, o documento normativo de 2015 continua válido para os cursos que implementaram currículos com base nele, determinando o prazo de 2 a 3 anos, a contar da data de publicação do documento atual (BNC-F), em 10 de fevereiro de 2020, para a adequação de currículos pelas IES, conforme Artigo 27, Parágrafo Único da Resolução CNE 2, de 20 de dezembro de 2019.

Por considerar as infinitas possibilidades de significação, interpretação e recontextualização nos diferentes contextos do ciclo de políticas, incluo à análise dos textos acima listados a discussão de concepções acessadas na proposta curricular do curso de Pedagogia da UEA.

⁴⁰ Neste caso, o sítio pesquisado foi: portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao.

⁴¹ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

⁴² Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

⁴³ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

⁴⁴ Mesmo atribuindo centralidade aos 3 Pareceres que instituíram DCNs e Base para a formação do professor no Brasil, destaco alguns trechos das Resoluções resultantes destes, de modo a permitir maior compreensão dos dados problematizados na pesquisa.

Dentre os temas acessados, como prevalentes nos textos normativos nacionais, destaco: competências; interdisciplinaridade; prática; significação dos conteúdos definidos para a formação e organização curricular; a organização textual dos Pareceres que tratam do currículo desta formação; metas ou objetivos educacionais que se propõem a atender; reforma; professor; e o ideal de base comum, em junção com outros temas da política curricular.

Iniciando pela discussão quanto às competências, defino essa categoria como muito presente nos textos oficiais, mesmo que com sentidos ressignificados em cada contexto, enquanto orientação da política curricular para formação do professor. Compreendo-as como resultante do processo de recontextualização que, ao longo das reformas na referida política, ocasiona a ressignificação de uma mesma categoria. Nesse caso, corresponde à “continuidade histórica” (GOODSON, 2008), ressignificada pela junção do ideal de eficiência com o da equidade social.

Esse discurso é encontrado em recentes reformas de diversos países, a partir do fim dos anos 1980, segundo se pode confirmar pela leitura das pesquisas de Stephen Ball e colaboradores, ao sintetizarem análises quanto a reformas na Inglaterra e Reino Unido, por exemplo. Além disso, pode ser justificado pela ação do contexto de influência, que constitui comunidades epistêmicas para difundir uma ideia que atende a padrões de financiamento da educação (DIAS; LOPES, 2003).

Ball (2014), ao tratar da política educacional em contexto global como parte da doutrina neoliberal, sinaliza para orientações que se repetem em publicações, orientações políticas na forma de textos, discursos, discussões em eventos e outros, como resultado da atuação de redes de influência em nível mundial, as quais atuam por meio de *think tanks*⁴⁵, disseminando ideias com uma linguagem igual. Tal linguagem é reveladora de termos comuns, tais como competência, qualidade, habilidades, para citar alguns, os quais compõem o discurso político em todas as suas formas de orientação à escola e, portanto, ao currículo.

O discurso das competências caracteriza a reforma de 2015 e se apresenta ressignificado na reforma de 2019 (definição de diretrizes e instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores – BNC-F). No texto dessa proposta, são definidas competências gerais e específicas. Quanto às competências gerais, estas devem estar alinhadas às competências definidas para as etapas de educação básica.

⁴⁵ Termo já explicado anteriormente.

Na ressignificação da orientação para a produção de currículos para a formação do professor na BNC-F, as competências gerais (BNCC/educação básica) são alinhadas a “aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 1). Essa ressignificação pressupõe regulação da aprendizagem pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), padronização curricular, alinhamento formação a sistema de avaliação e formar para aplicar a referida Base.

Da leitura dos textos definidos para a pesquisa, interpreto alguns significados a partir da definição da organização curricular por competências, quais sejam: reconhecimento, compromisso, fortalecimento, engajamento, integração, respeito, pesquisa, exercício, desenvolvimento, demonstração, domínio, conhecimento, além de outros que tendem a orientar a constituição da identidade docente, alinhada aos objetivos de competitividade, assim como a indicadores de avaliação.

No discurso de uma entidade representativa da formação do professor, a saber a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a interdisciplinaridade constitui “eixo curricular”, defendido para orientar propostas curriculares e que garante a produção de currículos que atendam ao caráter local, portanto “contingencial”. Porém, essa postura se contrapõe aos objetivos do Estado, uma vez que não favorece o processo de avaliação centralizado, o qual adota instrumentos uniformizados (DIAS, 2009).

A interdisciplinaridade, acessada nos discursos de pareceres, se apresentou como um projeto hegemônico de formação que se aglutinou a outros temas, como prática e pesquisa, conforme o Parecer CNE/CP 5/2005, constituindo cadeias de significado no discurso que devem ser predominantes nos projetos e textos políticos de orientação da organização de currículos para formação de professores, tendo por objetivo romper com orientações tradicionais.

Essas cadeias de significação podem explicar a divergência de propostas que ora defendem a formação do professor alicerçada em saberes, ora alicerçada em competências. Esse objetivo é explícito no Parecer CNE/CP 22/2019⁴⁶, quando define que o eixo ou “centralidade do ensino” deve evoluir da ênfase ao “tradicional processo de ensino e aprendizagem” para o “zelo pela aprendizagem dos estudantes”, por meio da formação orientada por competências (BRASIL, 2019a, p. 5).

⁴⁶ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada em 7 de novembro de 2019.

Na análise, destaco ideais neoliberais apresentadas na introdução deste estudo e que primam pela eficiência/eficácia por intermédio da instituição de formação pautada no desenvolvimento de competências, ressignificada nas diferentes edições dos textos oficiais supramencionados, como forma de avaliação e controle de resultados.

Como parte destes ideais e, particularmente no texto do Parecer CNE/CP 22/2019, a ênfase se volta para a aprendizagem ou “aprendizagens essenciais”, como atributo do ser professor competente, e, nesta significação recontextualizada, revisa, modificando a noção de base atribuída pelo Parecer anterior CNE/CP 2/20015, trazendo a noção de “justiça social”. Essa foi significada no texto do Parecer CNE/CP 22/2019, como: respeito à diversidade e promoção da participação e da gestão democrática; docência como base da formação.

Importa esclarecer que justiça social é um dos discursos que ganharam centralidade na política educacional, alinhada com os ideais do “Estado de Bem-Estar Social desde os fins dos anos 1960” (GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 198), e se traduz em princípios democráticos de atendimento educacional a todos, orientados por igualdade, diversidade, cidadania e mudança social.

Por meio da significação, marcada por pragmatismo, via “saber-fazer” docente com excelência, é definida a responsabilidade de atender ao objetivo de garantir a “equiparação de oportunidades” (Resolução⁴⁷ CNE/CP 2/2019, Art. 6.º) a todas as crianças e jovens – universalização com qualidade ou equidade com qualidade (BRASIL, 2019).

Ao discurso de aprendizagem acrescentou-se o de essencialidade, o que sinaliza para a ressignificação de uma mesma categoria de um contexto histórico-político para outro (BALL, 2001a), cuja recontextualização em contexto da prática processará recriações textuais, orientadas por “histórias, experiências, valores e propósitos” (MAINARDES, 2006a, p. 53).

Esta significação responde ao desafio de colocar o currículo em prática, considerando as orientações supramencionadas para contextos locais/regionais e responsáveis por consensos e conflitos no processo de produção da política curricular por tradução do texto normativo nacional. No entanto, mesmo proclamando a justiça via qualidade social, o discurso do Parecer CNE/CP 22/2019 define os conteúdos

⁴⁷ Resolução que aprovou o Parecer CNE/CP n.º 22/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica.

significativos para o contexto da prática como “outros saberes” e distintos dos conhecimentos elaborados como disciplinares (MATHEUS; LOPES, 2014).

Além disso, faz-se necessário compreender que o pilar das reformas, com repercussão na formação do professor, reside no lema da qualidade como o foco de ação de organismos internacionais, com vistas à “mercantilização e privatização da educação” (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 5). Essa definição contribui com a instituição de “Hierarquias do mercado” que “terminam classificando os alunos e seus professores, carreiras, salários, qualificação, valorização social” (ARROYO, 2013, p. 104).

Essa qualidade deveria ser alcançada pelo atendimento a “necessidades básicas de aprendizagem, à eliminação da discriminação na educação, à atenção aos desamparados e portadores de necessidades especiais e à valorização da aprendizagem” (DAMBROS; MUSSIO, 2014, p. 6). Nesse caso, para executar essa meta, era necessária aproximação com a sociedade, quando se fez uso de ferramentas midiáticas para divulgação de campanhas de sensibilização e realização de conferências em estados como principais ações.

Além do tema interdisciplinaridade, o terceiro tema destacado para a análise proposta nesta subseção, e que se relaciona à ênfase ao desenvolvimento de competências nos textos oficiais interpretados, é a prática. Essa continua sendo pilar da formação, bastante repetido no texto do Parecer CNE/CP 22/2019, que aprovou a definição de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

Nesse documento, por meio de discurso com uma diversidade de sentidos, a produção curricular orienta quanto à “centralidade na prática”, traduzida em “saber-fazer”, compondo as competências específicas (BRASIL, 2019a). Esse discurso pode ser significado como: conhecer, comprometer-se, fortalecer, integrar, engajar, entre outros, os quais remetem à constituição de um “novo” perfil docente (BORGES, 2015) pela definição do que o professor deve aprender para aplicar na prática.

No texto de 2019 (Parecer CNE/CP 22/2019), tal perfil foi orientado pela “lógica da racionalidade científica”, ressignificando à ênfase dada à pesquisa (Parecer CNE/CP 2/2015), por sua vez traduzida nos “discursos de eficiência/eficácia” (OLIVEIRA; JESUS, 2020, p. 32).

Na análise que realizo, compreendo sobre o perfil docente que o encaminhamento conjunto da política educacional brasileira, evidencia no ideal de reformar o currículo da

educação básica pela instituição de referenciais, parâmetros, base, paralelamente à promulgação de Diretrizes e Base Nacional Comum para a formação do professor.

Essa compreensão é coerente com um ciclo de produção política do texto normativo nacional, que indissocia concepções de educação, do nível básico ao superior, reforçando uma concepção hegemônica de formação do professor a partir de conteúdos da educação básica, de modo a ensiná-los. Significa, ainda, adotando o conceito de Goodson (1999), treiná-lo, o que limita a formação ao ensino de habilidades, atitudes, desconsiderando outras possibilidades de atuação profissional.

Nesse limite, a ideia de formação orientada pela pesquisa como possibilidade de análise, revisão e construção de novos conhecimentos fica circunscrita a uma pesquisa sobre o ensino de conteúdos, o que se confirma pela ênfase à prática, nos textos normativos de 2015 e 2019, particularmente.

Ampliando a referência à limitação da formação ao ensino (prática), essa, além de minimizá-lo, tem outra grave repercussão, definida como o risco de não possibilitar o amplo conhecimento, pelo professor em formação, “dos sistemas e organizações” (GOODSON, 2008, p. 38). Por essas repercussões, argumento quanto à definição de reformas de caráter conservador e orientadas por uma reunião de interesses que se operacionaliza, coalizando ideais de diferentes organismos internacionais e instituições nacionais.

Quanto à prática, discursos acessados no Parecer CNE/CP 5/2005, significam-na sobre o ideal de integração, pelo qual este texto define formação que alie “docência”, “gestão”, “avaliação de sistemas e instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2005, p. 6). E, nesta integração, determina a observação da “diversidade sócio-cultural e regional” (2005, p. 6), assim como a articulação de “conhecimentos do campo educacional [...] com práticas profissionais e de pesquisa [...]” (BRASIL, 2005, p. 6).

A ênfase ao ensino prático aprofundo com alusão ao quarto tema definido para esta análise e seus significados, qual seja: os conteúdos definidos para a formação do professor em curso de licenciatura e para a produção curricular pelas IES.

Para atender a essa discussão, organizei os referidos conteúdos no quadro 2, e, de forma relacional, discuto a significação de conteúdos/conhecimentos formativos a serem analisados na continuidade deste capítulo por meio do destaque aos significados atribuídos a esses conteúdos nos discursos das resoluções que instituíram o currículo da formação do professor nos anos de 2005, 2015 e 2019, a partir da aprovação pelos pareceres em análise neste capítulo.

Quadro 2 – Conhecimentos formativos definidos pelas Resoluções que instituíram Diretrizes e Base Nacional Comum para o currículo da formação do professor

Resolução CNE/CP 5/2005	Resolução CNE/CP 2/2015	Resolução CNE 2/2019
<p>Define uma “pluralidade de conhecimentos teóricos e práticas”, “fundamentando-se em interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Este repertório deve se constituir por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, que proporcionam leitura das relações sociais e étnico-raciais, também dos processos educativos por estas desencadeados” (BRASIL, 2005, p. 6).</p> <p>Esses orientações devem ter centralidade no “conhecimento da escola como uma organização complexa [...]” e na “proposição, realização, análise de pesquisas e a aplicação de resultados [...]” (2005, p. 7).</p> <p>Esses são sintetizados em “consistente formação teórica, diversidade de conhecimentos e práticas, que se articulam ao longo do curso” (2005, p. 8).</p>	<p>Caracteriza a docência como formada por um conjunto de “conhecimentos específicos” (art. 2.º § 1.º) e “conhecimento” como resultante de “sólida formação científica e cultural”; a aprendizagem ou “aprender” se associa à construção/socialização ou “produção/difusão” de conhecimentos e sua inovação (art. 2.º §2.º), também relacionada a direitos.</p> <p>A informação está associada à atualização permanente, via garantia de acesso aos bens culturais.</p> <p>Quanto à competência técnica, está relacionada a “dinâmicas pedagógicas”, traduzidas “no início do pensamento crítico; a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criticidade, a inovação, a liderança e a autonomia” (art. 5.º, inciso IV); assim como a adoção da pesquisa e das TICs para aprimorar a prática e ampliar a formação (BRASIL, 2015b).</p>	<p>Relaciona formação docente ao desenvolvimento de competências, articuladas às definidas para a educação básica, assim como a “aprendizagens essenciais”, que envolvem os “aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional”, os quais garantirão “Educação Integral” (art. 2.º).</p> <p>Define a Base Nacional Comum para a Formação Inicial do professor, como composta por “competências gerais docentes”, “competências específicas” e “habilidades correspondentes a elas” (art. 3.º, parágrafo único).</p> <p>As competências específicas incluem três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissional (art. 4.º, incisos I, II e III). Essas se desdobram em habilidades que especificam os conhecimentos definidos nos anteriores Referenciais para a Formação de Professores (obra publicada pelo MEC em 1999) e atualizados com a inclusão de conhecimentos sobre a estrutura e “governança” de sistemas educacionais, assim como da condução de práticas pedagógicas, com base em competências e habilidades relacionadas ao objeto do conhecimento a ser ensinado pelo professor (BRASIL, 2019b).</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Pela leitura do quadro 2, os conteúdos definidos nos textos analisados caracterizam o aspecto genérico, portanto, de pouca clareza e idealização de uma realidade, podendo revelar “inconsistências ou incoerências”. Esses aspectos são significados “como produto das hibridizações que este jogo político propicia” (BALL, 1994 apud LOPES; MACEDO, 2011a,

p. 259). Além disso, ao ler o texto político, é necessário ter clareza da impossibilidade de fazer todas as leituras e das restrições quanto às decisões para o fazer, uma vez que apresentam um “escopo de opções disponíveis em decidir o que fazer” (BALL, 1994 apud LOPES; MACEDO, 2011a, p. 259).

O aspecto genérico pode ser o resultado da mescla de políticas de diferentes países, assim como do “empréstimo de reformas do mundo empresarial para o mundo educacional” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 270), com difusão de ideias e produção de discursos, propiciada pela ação de comunidades epistêmicas. Essas são definidas por Lopes e Macedo (2011b, p. 235) como “comunidade de especialistas numa dada área do conhecimento que atua, sobretudo para produzir diagnósticos e apresentar soluções para as políticas [...]”. São essas comunidades, as quais intitula comunidades de conhecimento, que negociam e determinam os conteúdos definidos como válidos ou de valor para atender a propósitos de uma política instituída em cada contexto histórico para a formação do professor.

Por meio da negociação de sentidos em torno da definição dos conhecimentos, no quadro 2 definidos como conteúdos, além de outros significados, o discurso constrói o social, os contextos, os sujeitos. E, no caso do currículo da formação do professor, institui, via texto normativo nacional, as regras para a construção do conhecimento.

Portanto, constrói sentidos e, nas DCNs de 2005, 2015 e BNC-F de 2019, assume outros diferentes significados. E quanto a conteúdos, esses são significados como bases que sustentarão “a conexão entre [...] formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da educação continuada” (BRASIL, 2005, p. 7), bem como via para atualização contínua e acesso aos bens culturais (BRASIL, 2015a), ou como competências que conjugam conhecimentos, práticas e exercício da profissão (BRASIL, 2019a).

Na negociação para a construção de significados ao conhecimento docente, os textos analisados preconizam uma idealização de docente, negando o ato criador inerente à autonomia do professor e necessário para atender aos diferentes desafios da prática de ensinar e aprender, além dos conteúdos/conhecimentos definidos.

No que tange aos conteúdos, conforme definido pelo Parecer CNE/CP 5/2005, foram adicionados ao curso de formação alguns conteúdos de outras áreas do conhecimento, como ciências naturais e linguagens, que já compunham o currículo da educação básica, sempre enfatizando a centralidade no “conhecimento da escola” (BRASIL, 2005, p. 6).

Porém, na prática, a presença desses conteúdos no currículo, quando ministrados por professores das áreas de conhecimento correspondentes, revelou, no processo de primeira avaliação do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, a ênfase ao

conteúdo da área, sem a necessária transposição didática de modo a relacioná-lo ao conteúdo, métodos e técnicas definidos para a educação básica (educação infantil e 1.º ao 5.º ano do ensino fundamental).

Quanto à relação ensino-pesquisa, os discursos do Parecer CNE/CP 5/2005 a integraram à extensão; o Parecer CNE/CP 2/2015 define a pesquisa como “eixo nucleador” da proposta de formação que orientará a construção de base comum nacional, a partir da sua concepção como “princípio cognitivo e formativo” (BRASIL, 2015a, p. 7), constituindo-se por 3 núcleos que formarão o currículo dos cursos de formação do professor.

Desse modo, a lógica atual de formação e atividade docente é ressignificar, de uma orientação por competência, para outra fundamentada pela noção de pesquisa, que é apresentada por termos como: diagnóstico, estudo e pesquisa, contextualização, investigação, identificação e proposição de práticas, iniciação científica, interpretação da realidade e problematização, tendo a escola como base.

Essa tendência aproxima-se das ideias de Paulo Freire (2014) e Sobreira (1997) quanto à problematização acerca da realidade profissional e que, por sua vez, assemelha-se à proposta de formação definida pelo MEC, que visa trazer a realidade para a sala de aula dos cursos de formação. Tal princípio é ampliado pela noção de “simetria invertida”, significada pela experimentação da docência durante a formação, ou seja, trazer a realidade da prática docente na escola para a universidade.

Como parte da orientação para a produção curricular, no Parecer CNE/CP 5/2005, a ênfase dada à pesquisa tem ainda como função, direcionada ao ensino na escola, promover a relação ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2005), além de ser instrumento, adotado pelo professor para conhecer a realidade escolar. Portanto, aliada ao diagnóstico, conforme orientação da didática, precede à elaboração do planejamento de ensino.

Após interpretação da relação definida pelo parecer supracitado, os professores que participaram da elaboração da proposta curricular em contexto da prática e em sintonia com a missão da UEA definiram objetivos específicos, os quais significo como princípios orientadores da formação do professor pelo curso de Pedagogia (PPCs Manaus e Parintins/2007 – UEA, 2007):

- a) Desenvolver a consciência crítica, política, técnica, investigativa e ecológico-ambiental sobre os processos de formação histórica da sociedade brasileira e amazônica;
- b) Promover uma formação alicerçada na reflexão sobre a prática, baseada numa perspectiva problematizadora e investigativa da própria formação;

- c) Contribuir para uma atuação profissional coletiva, fundamentada na perspectiva de autonomia para a construção de um saber e de uma identidade política, cultura e profissional;
- d) Valorizar experiências intra e extra-acadêmicas como fontes de reflexão ação crítica, fundadas no conhecimento científico e na compreensão dos diversos contextos históricos-sociais, particularmente das sociedades e das comunidades amazônidas;
- e) Desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades formados por uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nos princípios de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização, ética, estética, afetiva, democracia e relevância social;
- f) Valorizar o desenvolvimento das capacidades criativas e de recursos tecnológicos, capazes de fazer avançar o processo educativo na sociedade, observadas as diversidades culturais (2007, p. 60-61).

Os princípios orientadores da produção curricular, conforme texto nacional e PPCs da UEA, apontam para um híbrido de conceitos, confirmando a “polifonia” (DIAS, LOPES, 2009) de significados atribuídos pelos atores sociais nos contextos de produção do texto político e da prática, como o reflexo de noções de diferentes comunidades do conhecimento atuantes no curso.

A partir desses princípios que recontextualizam em contexto da prática, a organização curricular acerca da definição de conteúdos foi orientada, conforme discurso nos PPCs do Curso de Pedagogia (Manaus e Parintins/2007), por “conhecimentos” que “envolvem estudos teóricos e práticas, investigação e reflexão crítica articulados nos três grandes eixos da atividade acadêmica da instituição que são: a Pesquisa, o Ensino e a Extensão” (UEA, 2007, p. 61).

Os referidos “eixos” são significados como “dimensões epistêmicas”, como segue:

A primeira é a dimensão epistêmica, fundada no movimento da reflexão-ação reflexão sobre o cotidiano dos sujeitos primordiais da práxis educativa (crianças, jovens) e sobre os sujeitos envolvidos no desenvolvimento dessa práxis no interior das Escolas (gestores, técnicos e professores) vistos em seus movimentos de apropriação/construção da realidade. A ação que se traduz na prática efetiva de intervenção e resposta imediata à realidade, em si, produz um corpo de conhecimento importante para que, no curso da existência, as pessoas possam situar-se e mover-se frente aos problemas e desafios cotidianos.

A segunda é a práxis pedagógica metódica e intencional, que se constitui na ordenação de um corpo de conteúdos adequados as finalidades que foram atribuídas ao próprio curso de formação dos educadores. Esta dimensão deve dar conta dos recortes epistêmicos apropriados à consecução das finalidades, dos modos de apropriação de teorias e conhecimentos e do desenvolvimento de atitudes e das habilidades investigativas e experienciais que, no processo de formação o educando deve apropriar-se, observando os princípios pedagógicos dão unidade ao corpo curricular.

[...] indica como foco das preocupações na formação do educador, em razão das funções a eles atribuídas, os sujeitos com os quais ele irá trabalhar (crianças e jovens) e os gestores dos processos educativos no âmbito das Escolas. Essa decisão orienta como vão se dar os recortes epistêmicos no desenvolvimento do currículo, articulados pelos princípios do tipo de pedagogia que se pretende por em curso.

A terceira é a natureza política do ato pedagógico [...] trabalho coletivo, organizado com base em uma divisão do trabalho (atividades docentes, discentes, técnico e administrativo) que compreende: a participação nos processos de ensino, pesquisa em estreitas relações com a comunidade.

Nessa perspectiva, a autonomia que se pretende não está destituída do compromisso político e da capacidade de construção de sujeitos reflexivos e críticos frente à realidade Amazônica e da sociedade brasileira. Espera-se que cada um dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos seja capaz de assumir compromissos e posicionar-se criticamente frente a essa realidade (2007, p. 62-65).

Esses eixos foram fundamentados no princípio da formação orientada pela pesquisa, em sintonia com a proposta de formação do professor pesquisador. O referido princípio aponta para a contínua atualização docente frente aos desafios e problemas da realidade escolar, na forma de “vivências de situações de ensino a serem validadas por investigação científica” (PASSOS *et al.*, 2007, p. 224).

A similaridade e as diferenças, enquanto recontextualizações que recriam ou alteram discursos, conforme observadas nos princípios da organização curricular do Parecer CNE/CP 5/2005 e PPCs dos Cursos de Pedagogia da UEA, podem ser explicadas pelo fato de os textos representarem a política, configurando intenções que recebem respostas no contexto da prática, na forma de “interpretações das interpretações” (BOWE *et al.*, 2017, p. 23). Quanto a isso, acrescento a teorização de Lopes (2012, p. 704), para a qual os textos “são lidos muitas vezes como se fossem uma representação transparente” da política, às vezes “tão patente” que configura “substituição da política pelos conhecimentos políticos” (LOPES, 2012, p. 704).

Somado a isso, a rede de significados vai se hibridizando pela junção de uma variedade de outros interesses políticos (BOWE *et al.*, 2017) nas demais edições da reforma na formação do professor. Na análise dessas edições (2005, 2015 e 2019), interpretei a primazia atribuída à formação orientada por práticas e experiências, conforme definido no Parecer CNE/CP 5/2005 como “bases comuns”, e que já anunciava para o interesse político em constituir uma base nacional comum, consolidado no Parecer CNE/CP 22/2019.

Importa explicar que este Parecer CNE/CP 5/2005 foi fundamentado e manteve orientações do Parecer CNE/CP 009/2001, no qual a “base nacional comum” é anunciada ao relacionar “competências profissionais do professor” com as definidas para a “escolaridade básica” (BRASIL, 2001).

Tal interesse é ressignificado no Parecer CNE/CP 2/2015, o qual, em suas primeiras orientações, anuncia a proposta de organicidade da política de formação do professor, reafirmando “a base nacional comum nacional como fundamento para a formação de profissionais para a educação básica [...]” (BRASIL, 2015, p. 7). Posteriormente, o Parecer CNE/CP 22/2019 concretiza o interesse, que denomino submissão do conteúdo do currículo

da formação do professor aos conteúdos da educação básica, ao instituir a base nacional comum, justificada pelo ideal de oferta de “educação integral” e de “qualidade para todas as identidades” (BRASIL, 2019a, p. 1).

Embora este último Parecer não tenha orientado a revisão das propostas curriculares do Curso de Pedagogia da UEA, por resistências apresentadas pelos professores, considerei relevante destacar algumas orientações à organização curricular, pelas quais o texto normativo de 2019 ressignifica a proposta de formação por competências, definidas por normativas no início do ano 2000, a exemplo do Parecer CNE/CP 009/2001, anteriormente mencionado, de forma a concretizar o ideal de instituição de uma base nacional comum.

Quanto à organização textual, quinto aspecto proposto, o texto dos três pareceres, objeto de estudo, segue uma estrutura de composição semelhante, composta pelos itens (capítulos), descritos e analisados a seguir:

I – RELATÓRIO⁴⁸: um grande capítulo que sintetiza o processo de construção da proposta, que principia a composição da comissão de estudo e proposição; breve histórico da política de formação e apresentação de dados sobre a formação do professor; a justificativa para a reforma; os princípios definidos como orientadores da formação e sua orientação legal. Quanto a esses princípios, destaco a existência de uma política de alinhamento das DCNs com outras políticas/atos normativos: Constituição Federal, LDB, PNE, políticas de acesso a TICs, educação indígena, educação para as relações etnoraciais, livros e outros recursos didáticos; as Diretrizes estabelecidas; questões ou desafios a enfrentar na formação, quando os textos destacam as fragilidades na formação do professor.

II ou III⁴⁹ – VOTO DA COMISSÃO: item em que o texto retoma princípios definidos (Parecer CNE/CP 009/2001) ou apenas revela o voto da comissão designada para elaboração da proposta, a exemplo dos Pareceres CNE/CP n.º 2/2015 e 22/2019, e elenca o nome dos membros para assinatura.

No CAPÍTULO III (Parecer CNE/CP 22/2019), ou no CAPÍTULO IV (Parecer CNE/CP n.º 2/2015), o texto apresenta a decisão do Conselho Pleno (CP), em geral acompanhando o voto do relator, portanto, aprovando-o.

A leitura e interpretação dos referidos textos facultaram o vislumbre de uma rotina de elaboração textual, o que passo a denominar caminho da produção curricular e que supostamente corresponde a um roteiro definido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

⁴⁸ No Parecer CNE/CP 5/2005, apenas este item compõe o texto.

⁴⁹ No caso do Parecer CNE/CP n.º 2/2015, o Relatório se desdobra num capítulo exclusivamente destinado ao tratamento de “aportes e concepções fundamentais”, orientadores das DCNs (BRASIL, 2015, p. 21).

para a produção do texto de um parecer. Esse roteiro é, geralmente, significado pelos órgãos de governo como minuta, um texto que apresenta a estrutura de um documento, com itens a serem preenchidos/elaborados com a redação do conteúdo.

Em todos os pareceres analisados, este caminho tem como ponto de partida o Ministério da Educação (MEC), seguindo para o Conselho Nacional de Educação (CNE), e deste para o Conselho Pleno (CP), no qual é instituída a comissão de estudo e proposição da reforma. A partir dessa comissão, pode ser criado um Grupo de Trabalho (GT) para redação, ou ser dado prosseguimento com os trabalhos pela submissão à comunidade educacional, na forma de audiência pública. Após essa etapa, o texto sofre revisões, retorna ao CP e, posteriormente, ao MEC, para apreciação, homologação e publicação.

A análise do caminho do Parecer CNE/CP 5/2005 revela o campo de luta por negociação da proposta e a busca por torná-la pública, mediante a definição da Comissão Bicameral, revisão de propostas apresentadas ao CNE por “associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudos, [...], sindicatos e entidades estudantis [...], avaliações institucionais e de resultados acadêmicos” (BRASIL, 2005, p. 1). Essas ações configuram o texto político como uma decisão quanto a como fazer ou que currículo deve ser produzido, por meio de um caminho marcado por idas e vindas das propostas, criação e encerramento de comissão de construção de proposituras, entre outras.

Quanto ao Parecer CNE/CP 2/2015, o caminho é constituído por um ciclo de discussão e negociações entre associações representativas e defensoras da formação, de dirigentes de instituições, de pesquisa, de órgãos do próprio Ministério da Educação, sindicatos, além de outros, como, por exemplo, de um organismo multilateral, tal qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

O Parecer de 2015 destaca a importante contribuição de estudos e pesquisas nacionais e internacionais e que ofereceram orientações a questões referentes a: identidades desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; [...] (BRASIL, 2015, p. 4).

Ao agregar a ciência ao texto oficial, este parecer configura o caráter de intertextualidade, no qual Pinto (2006), em publicação anterior sobre as diretrizes curriculares nacionais, definiu o referido caráter como a característica de discurso político isento de ação democrática. Tal discurso se tornou mais explícito durante o processo de aprovação do Parecer CNE/CP 22/2019, quando não considerada a participação de instituições formadoras,

associações e sindicatos profissionais nas audiências de apreciação do texto, mas apenas para a audiência final de aprovação deste.

Ainda quanto ao caminho da produção curricular, o percorrido pelo Parecer CNE/CP 22/2019 supracitado seguiu uma recomposição do anteriormente percorrido, quando da discussão/aprovação da Resolução CNE/CP 2/2015 pelo Parecer CNE/CP 2/2015, a começar pelo trabalho da Comissão Bicameral que, conforme afirma o texto, deu continuidade a “procedimentos históricos” traduzidos na realização de encontros com a sociedade e setores da educação, como secretarias de educação de alguns estados.

Destaco que, como parte desses encontros, o primeiro estado a ser convocado para audiência pública foi o Amazonas. Acredito que este fato possa ser explicado por conta de o Amazonas ter sido o estado que apresentou maiores índices de professores sem formação no exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental, alcançando 50,2%, conforme indicadores do Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019), do Todos pela Educação e Fundação Santillana (BRASIL, 2019a, p. 6).

Nesse estado, a audiência ocorreu na Capital Manaus, e contou com a participação das Secretarias Estadual e Municipal da Educação, IES, “especialistas, trabalhadores da área e sociedade civil”, conforme divulgação na mídia local. A ênfase na definição da Base, de acordo com o Secretário de Educação do Estado, foi a “valorização dos aspectos culturais e regionais não só para a educação amazonense, como para o restante do país”.⁵⁰

Quanto à continuidade do trabalho da comissão, após análise do documento proposto para a Base, Rodrigues *et al.* (2020, p. 9) afirmam que a recomposição da comissão as fez “supor certa continuidade nos órgãos legislativos educacionais, mesmo com a troca de comando do executivo no início do ano de 2019”.

A partir do exposto pelas autoras, analiso essa questão como uma preocupação em manter a hegemonia de propostas anteriores, uma vez que a BNC-F se propõe a atender a “necessidade da revisão e atualização dos pareceres e resoluções” anteriores, além da ideia de “alinhamento” de políticas, também destacado pelas autoras supracitadas, e que observei no texto do Parecer CNE/CP n.º 22/2019, como característica da relação formação docente/BNCC da educação básica (BRASIL, 2019a).

No que tange às metas ou objetivos educacionais, os aspectos destacados nos textos oficiais analisados apontam para a relação conhecimento/prática, com prevalência desta

⁵⁰ Texto presente no sítio: <http://portal.mec.gov.br/componente/tags/tag/33552?start=20>. Acesso em: 21 fev. 2020.

última, significada como a necessária relação ensino, pesquisa e extensão, que se integra às “aulas [...], estudos individuais [...], coletivos, práticas de trabalho pedagógico [...], monitoria” (Parecer CNE/CP 5/2005) e ressignificada pela ênfase à cientificidade e “dinâmicas pedagógicas” (Parecer CNE/CP 02/2015), bem como competências e habilidades específicas (Parecer CNE/CP 22/2019), conforme apresentado no quadro 2.

Os objetivos listados são os mesmos nas reformas de 2005 a 2019, porém apresentados com sentidos ressignificados ou recontextualizados, o que confirma a leitura de Borges (2015) e Goodson (2008) quanto à manutenção de uma tradição formativa histórica, que agrega outros significados a objetivos de reformas anteriores.

No Parecer CNE/CP 5/2005, entre os discursos acessados no texto e capazes de definir a reforma proposta, acessei: revisar a formação docente para atender à “diversidade e multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio de estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas” (BRASIL, 2005, p. 21).

O Parecer CNE/CP 2/2015 configura a reforma proposta pelos seus antecedentes na reforma de Estado da década de 1990, caracterizada por alteração na forma de intervenção estatal e gestão, com reflexos nas políticas públicas. E, no teor dessa reforma, ações e programas foram definidos, com vistas a reformar a formação de professores a partir de 2004, os quais, cito a seguir:

a) AÇÕES: Rede Nacional de Formação Continuada, criada pelo MEC; redefinição da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que passou a atuar na formação de professores, gerenciando Programas de Formação; a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, adotando a modalidade de ensino à distância; outros;

b) PROGRAMAS: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR); Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência); o programa de mobilização pela qualidade da educação, denominado PROLETRAMENTO; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); incentivo a cursos para a segunda licenciatura, além de discussões sobre bases para a formação que se unem a políticas de inclusão e atendimento à diversidade.

O conjunto de ações e programas visa conceder “maior organicidade das políticas, programas e ações atinentes à formação inicial e continuada” (BRASIL, 2015, p. 7). Todas essas têm como base orientadora o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024 – metas 15 a 18), as quais fornecem os alicerces para a formação do professor.

Com relação aos sentidos atribuídos à reforma da formação do professor, acessei conceitos semelhantes em cada Parecer e que recontextualizam justificativas para a necessidade de propor mudanças. No que tange a esses sentidos, o acesso aos discursos nos textos dos pareceres proporcionou mapear conceitos, já discutidos no início deste capítulo, como parte da noção de reforma, dentre os quais destaco: mudar, rever, aperfeiçoar, valorizar, regular, qualificar a formação do professor, definir política nacional, promover integração e interdisciplinaridade e rever estruturas curriculares fragmentadas e que não relacionam teoria e prática. Todos esses objetivos correspondem às metas de alcance da qualidade, via “melhoria dos resultados educacionais”, conforme enfatiza o Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019a).

Outro aspecto referente ao discurso reformador, acessado no Parecer CNE/CP 2/2015, e que se enquadra na união de demandas, é a organicidade, categoria chave da reforma a ser alcançada pela união de propostas, diretrizes da educação básica à formação do professor, redefinição da gestão educacional (a exemplo do início da participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES –, em programas de formação), provimento de recursos para formação e carreira profissionais e expansão das vagas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, como se confirma pela leitura do seguinte trecho:

Assim a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, a ser definida até 24 de junho de 2015, tem por finalidade organizar e efetivar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em estreita articulação com os sistemas, redes e instituições de educação básica e superior, a formação dos profissionais da educação básica. Essa política nacional, a ser coordenada pelo MEC, se constituiu como **componente essencial à profissionalização docente** (BRASIL, 2015a, p. 12, grifo meu).

Compreendo a ideia de organicidade como o resultado da indissociação de discursos e pela junção de propostas e órgãos, de modo a fortalecer uma ideia que se apresenta como importante para a política de formação, talvez como forma de unir forças e evitar erros de propostas anteriores que não obtiveram o êxito desejado. No texto do Parecer em apreço, a junção se expressa pela categoria “consolidação”.

Além disso, no ciclo da proposição por reforma, o texto de 2015 reconhece a discussão em torno da formação e do currículo como campo de luta por significação, como teorizam Lopes (2015), Lopes e Macedo (2011b) e outros teóricos do campo do currículo no Brasil, orientados por referenciais pós-estruturais.

No entanto, contraditoriamente aos estudos e pesquisas das autoras supramencionadas, o Parecer argumenta que esta luta, que se desenvolve paralelamente a discussões realizadas por estudos e pesquisas, apontaram, de forma unânime, para “repensar a formação [...]” do professor (BRASIL, 2015a, p. 21).

A concepção de reforma construída no contexto de influência, pelo que denominei comunidade de conhecimento, com apoio de organismos multilaterais, repercute na proposta curricular pela definição dos termos e seus significados: competência, saberes, habilidades, interdisciplinaridade, prática e qualidade. Argumento, pois, que estes termos carregam conceitos construídos por uma variedade de articulações discursivas, operadas por organismos internacionais, comunidades de conhecimento e que sofrerão outras articulações e movimentações no contexto da prática.

No Parecer CNE/CP 22/2019, adota-se um recurso recorrente em textos oficiais: a justificativa para a emergência da reforma por meio de dados estatísticos, cuja interpretação pelo CNE se pauta em “dois aspectos”, consequência dos baixos índices de aprendizagem quanto à alfabetização, leitura, escrita e matemática, revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB), de 2007 a 2017, como se pode ler pelas tabelas apresentadas no Parecer.

Além dessa razão, o déficit histórico da educação é explicado pelo fato de essa não dar conta do seu papel, no sentido de apresentar índices de aprendizagem favoráveis ao desenvolvimento de conhecimentos necessários ao crescimento do país, o que corresponde a melhorar resultados educacionais, “principalmente quanto ao desempenho escolar dos estudantes” (BRASIL, 2019a).

A ênfase dada à justificativa supramencionada também pode ser acessada em discursos do Parecer CNE/CP 5/2005, em cujo texto o ideal da reforma é corrigir a “notória diversificação curricular, como uma gama de habilitações para além da docência” (BRASIL, 2005, p. 4). A proposta de habilitações foi ressignificada pelo Parecer CNE/CP 22/2019, quando apresentou o que significo como tipologia de formação. Nessa proposição, separa-se o curso em 3 tipos, cada um destinado a uma etapa da educação básica, correspondendo à ruptura com a integralidade da formação, no caso do curso de Pedagogia.

A luta por significação acessada neste documento visa hegemonizar a prerrogativa de que a citada qualidade do ensino poderá se efetivar por uma formação com centralidade na docência, de modo a proporcionar a constante problematização da prática de ensino (planejamento, organização curricular, estratégias de ensino, recursos, ambientes de

aprendizagem, entre outros) e os sujeitos a ele submetidos, considerando aspectos como cultura, diversidade e inclusão social.

Portanto, a leitura do documento conduz à compreensão de que o binômio qualidade e equidade inclui a construção do profissionalismo docente, o encorajamento de práticas colaborativas e promoção de responsabilidade fundamentada em confiança e fortalecimento dos sistemas públicos de educação (BALL, 2001a).

Esse discurso é ressignificado pela ênfase à ausência, até então de uma política de educação nacional “articulada” que, como afirma o texto do Parecer CNE/CP 22/2019: “[...] inaugura uma **nova era** da Educação Básica em nosso país. **Pela primeira vez na história**, logrou-se construir no Brasil, um **consenso nacional** sobre as aprendizagens essenciais [...]” (BRASIL, 2019, grifos meus).

A ideia de “consenso” pode remeter a outros sentidos, como a hegemonia, a busca pela integração curricular entre formação do professor e etapas da educação básica. Esse consenso se consubstancia, portanto, numa política que alinha, associa propostas num único documento, porém sempre mediado pela negociação de sentidos e conflitos.

Interpreto esse discurso como uma homogeneização da linguagem, de modo a atribuir sentidos comuns a etapas de educação diferentes, pela criação de indicadores, mediante o título Base Nacional Comum, que se apresenta como parâmetros e conteúdos para a definição do currículo da formação do professor e orientação do fazer docente.

Além disso, argumento criticamente quanto a um perfil de reforma curricular, no interior de uma ampla reforma da educação em todos os níveis, como resposta à chamada de organismos internacionais e financiadores da educação, para um ajuste da educação brasileira, de modo a atender padrões de desenvolvimento (índices de desempenho educativo), definidos para cada país, em esfera global.

Neste perfil de reforma, semelhantemente às alterações curriculares da formação do professor, após a LDB/96, verifiquei subdivisões de competências gerais e específicas, a exemplo da reforma de 2019/2020. Tais subdivisões têm estreita relação com a “criação de itens para os testes [...]”, com o objetivo de “medir a competência docente” (DIAS; LOPES, 2003, p. 1163). Salientando, no entanto, que essa não é medida apenas pela prática do professor, mas por sua ação ao promover índices significativos de aprendizagem nos alunos.

Como parte deste discurso, destaco conflitos no texto do Parecer CNE/CP 22/2019, dentre as quais cito: a afirmação de “pouco preparo de docentes das Instituições de Ensino Superior (IES) para atuar na formação de professores” (letra h, item 1.2 – BRASIL, 2019a); a ideia de alinhamento de “referenciais” da formação a “mecanismos de avaliação” (2019a, p.

10); a necessidade de “deixar de centrar-se na clássica transmissão de conteúdos” como “demandas do Séc. XXI” (2019a, p. 12).

Quanto ao primeiro aspecto, pode significar uma negação aos investimentos na formação de professores dos quadros das IES em níveis de mestrado, doutorado e pós-doutorado. Ou se configura como crítica a professores que ministram, por exemplo, uma disciplina que trata de conteúdos e práticas da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (1.º ao 5.º ano), porém são graduados em cursos de licenciatura para exercício da docência nos anos finais do ensino fundamental ou no ensino médio.

No interior da UEA, a exemplo do exposto, a crítica foi efetivada por alunos e demais professores do curso de Pedagogia, durante semanas do curso, ou reuniões do Colegiado ou Núcleo Docente Estruturante (NDE). Nessas atividades, confrontam-se os resultados das avaliações de desempenho de alunos e do curso, assim como a análise da formação do professor/disciplina, por ocasião do processo de avaliação externa de curso.

No que diz respeito ao segundo aspecto destacado no texto do Parecer CNE/CP 22/2019, a adoção da palavra “podem” intenciona conferir flexibilidade à produção curricular. No entanto, a história da política curricular brasileira evidencia que propostas aprovadas pós LDB/96 e, por meio de sucessivas recontextualizações, alinharam diretrizes a indicadores de avaliação, na tentativa de cercear a interpretação/tradução criativa pela IES.

E quanto ao terceiro aspecto, a ruptura com a ênfase à transmissão de conteúdos não é uma orientação nova como o texto define no discurso do Parecer CNE/CP 22/2019, para “não apenas acessar conhecimentos, mas saber relacioná-los e criá-los” (BRASIL, 2019a, p. 12), pois teóricos da Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos ressaltaram essa questão desde o final dos anos 1970 e início de 1980.

Um dos teóricos desta Pedagogia foi Paulo Freire, cujos escritos, entre outros temas, apresentaram a defesa de uma educação democrática, com conteúdos oriundos do contexto e dos seus sujeitos (experiências, histórias de vida, conceitos etc.). Como princípio orientador da tarefa do professor nesta educação, Freire (2014, p. 47) propôs que “ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. De forma ressignificada no texto do parecer supramencionado, esse princípio é proposto como justificativa à importância de desenvolver as competências, definidas para o currículo e prática docente.

Essa questão associa ao exposto por Stephen Ball (2006), quanto ao fato de que as reformas não se constituem apenas em política de cima para baixo (ou *top-down*), mas são construídas considerando o que é produzido no contexto da prática e, neste caso, sempre

recontextualizando conceitos consagrados e perseguidos por professores críticos que defendem a produção do conhecimento como característica do ato de ensinar e aprender (DIAS; LOPES, 2003).

Ainda quanto ao segundo aspecto, ressalto que a ênfase ao alinhamento diretrizes/parâmetros ou indicadores de avaliação sempre se fez tão presente na organização curricular, definida por pareceres em 2005 e 2015, que gerou uma forma de interpretação pela IES investigada, o que pode ter sido respondido pela criação de um roteiro⁵¹ padronizado de orientação para a elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), com itens cujo conteúdo a ser preenchido pelos cursos de graduação objetivava atender a indicadores do roteiro de avaliação de cursos pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Outro aspecto relevante nas reformas atuais da formação do professor, também ressignificado, é o reconhecimento e valorização cultural. Por meio desse reconhecimento, conforme discurso das normativas nacionais, o professor conhece novos hábitos e modos, passando a ser um construtor de cultura – a cultura pedagógica, oriunda de sua prática interativa e dialogal.

Desse modo, retomando para análise a discussão anterior a respeito dos discursos das Diretrizes de 2015 sobre os sentidos de professor, ressalto a concordância com Borges (2015), no que tange à existência de uma tendência de definir a identidade e o fazer docente (Parecer CNE/CP 2/2015). Nas Diretrizes de 2019 (Parecer CNE/CP 22/2019), a referida tendência se apresenta na relação de conhecimentos (neste caso, competências) a serem produzidos para atender às demandas do contexto atual, preocupação que este expressa ao definir o desenvolvimento de competências como necessárias ao atendimento das “características” e dos “desafios do século XXI” (BRASIL, 2019a, p. 12).

Ao ampliar questões relativas ao professor e ao currículo da formação, o Parecer CNE/CP 5/2005 elenca problemas inerentes às experiências históricas no curso de Pedagogia, anteriores ao ano de 1980, e que a reforma deve buscar erradicar, relativos aos tradicionais cursos de formação, nos quais o currículo era composto por formação básica e habilitações complementares àquela a que já me referi anteriormente.

No interior de articulações discursivas relativas à reforma da formação do professor, acessei outros discursos que ampliam os temas discutidos e significam o professor e sua prática profissional, reforçando o ideal reformador via currículo nas diversas edições do texto normativo da política curricular em análise.

⁵¹ Tratarei deste roteiro no capítulo 3.

O Parecer CNE/CP 2/2015 apresenta significação da ação docente, parte do perfil profissional, na forma de um conceito de docência, definido como inovador, conforme exposto: a “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, 2015a, p. 8). Esse conceito nasce da fusão da proposta de formação com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), aprovado em 2006, e que defendeu a alusão da temática para a “formação do sujeito de direitos” (BRASIL, 2015a, p. 8).

Na apresentação deste documento, em trecho destacado a seguir, argumento quanto a um discurso que apresenta a noção de justiça social e que orienta a reforma de Estado a partir do final dos anos 1980, conforme Ball (2014). Esse discurso tem caracterizado as propostas políticas mais recentes e contribui para definir o Estado brasileiro como orientado pelo princípio dos direitos humanos, a partir do qual a nação se propõe a garantir universalidade, equidade e qualidade da educação, enquanto “direito humano essencial” (BRASIL, 2007, p. 11).

[...] o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (BRASIL, 2007, p. 11).

Neste caso, o discurso apresenta uma reunião de diferentes demandas sociais que se aglutinam, constituindo o que Lopes e Mendonça (2015) definem como reivindicação, uma forma de fortalecer demandas que isoladamente poderiam não ser atendidas. Esse discurso me remete ao caso da demanda por educação ambiental e por educação para as relações étnico-raciais, antes publicadas em resoluções específicas e que se articularam, na penúltima reforma (Parecer CNE/CP 2/2015), à demanda pela formação, sendo aprovadas numa única diretriz orientadora desta formação.

O discurso presente no texto normativo nacional de 2015, além de categorias e seus significados discutidos anteriormente, ainda associa formação à valorização profissional como pilares para discutir a constituição da identidade, definição de requisitos para ingressar na carreira do magistério e constituição da profissionalidade. Quanto a isso, concordo com Borges (2015), para a qual o conjunto de ideias associadas ao professor representa “movimentação de sentidos produzidos pelas políticas curriculares para formação de professores” (2015, p. 27).

O princípio orientador basilar da formação na proposta curricular de 2015 (Parecer CNE/CP 2/2015), e que delinea o perfil profissional, é compromisso político que deve orientar a construção de conhecimentos e a prática docente, pautada em “domínio de conhecimentos científicos e didáticos” pela formação de cultura (profissionais “como agentes formativos de cultura”) e domínio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para atualização contínua quanto a “informações, vivência e atualização culturais” (2015, p. 23).

Da análise do parecer supramencionado, destaquei, ainda, o tema relacionado à ideia de Base Comum Nacional. Essa ideia identifiquei em discursos do Parecer CNE/CP 5/2005, significada como “bases comuns” para o planejamento, avaliação da formação e acompanhamento de egressos “em padrão de qualidade reconhecido no país” (BRASIL, 2005, p. 6).

O discurso de Base Comum Nacional é ressignificado no Parecer CNE/CP 22/2019 pela junção de outros temas aqui tratados. No Parecer de 2015, esse discurso é apresentado de forma aproximada à proposição da ANFOPE, orientada pela “concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente [...]” (BRASIL, 2015a, p. 24).

Quanto a essa questão, vislumbro o que Bowe *et al.* (2017) definem como a “geração” de “políticas remotas” pela ausência de sentido entre uma formação comum, neste caso, objeto da definição de base e a perspectiva de educação emancipadora do professor. Posso significar, adotando as palavras de Bowe *et al.* (2017, p. 7), uma política “separada das implementações” ou distante dessas, entendida neste estudo como sem articulação com o contexto da prática. E, portanto, “serve ao poderoso objetivo ideológico que reforça a concepção linear de política na qual teoria e prática são separadas e a primeira é privilegiada” (BOWE *et al.*, 2017, p. 10).

Na análise do currículo instituído pelo Parecer 22/2019, argumento acerca da ameaça à autonomia docente, pela noção de “currículo único”, o que Pereira e Oliveira (2014) problematizam como parte da lógica essencialista, que aponta para a possibilidade de formação de identidades idealizadas e essencializadas.

De acordo com essas autoras, a lógica essencialista, presente no texto-proposta da Base Nacional Comum (BRASIL, 2018), e que considero mantida no texto aprovado, caracteriza duas perspectivas teóricas que o fundamentam: o Neotecnicismo, que defende a formação orientada pelo instrumentalismo, e a Crítica, que advoga o ideal de construção de um “projeto social igualitário”, via currículo nacional (PEREIRA; OLIVEIRA, 2014, p. 26).

Ao concordar com as autoras, após leitura do texto final do Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019a), identifiquei as duas perspectivas, enquanto “Bases que sustentam a proposta de currículo comum”, as quais destaco em excertos do discurso do texto oficial:

Tão imprescindível quanto abordar os saberes é valorizar o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, a forma como esses são trabalhados em situação de aula: sequências didáticas, progressão e complexidade de conhecimentos abordados, experiências práticas, planejamento reverso, metodologias inovadoras e aprendizagem ativa [...] (BRASIL, 2019a, p. 16);

[...]

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (BRASIL, 2019a, p. 17).

Interpreto esses discursos como orientações ao saber-fazer docente, como parte da análise desta pesquisa e que se relacionam às didáticas do professor em sala de aula, indicando passos a serem seguidos, pesquisa, investigação, reflexão, análise crítica, criatividade que deve conduzir ao desenvolvimento e adoção de alternativas tecnológicas e que caracterizam o instrumentalismo orientador da formação do professor no texto do Parecer supramencionado.

Soma-se a isso, a ênfase, a partir da Introdução deste texto político, à ideia de desenvolvimento de “aprendizagens essenciais”, consideradas em “consenso nacional”, como “direitos de todos” (BRASIL, 2019a, p. 1). O ideal de “justiça social”, inerente à perspectiva crítica, também pode ser identificado na preocupação, exposta por índices estatísticos, em igualar percentuais positivos de proficiência em leitura, escrita e matemática, assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e de formação de professores em nível superior, por meio da melhoria da formação docente, via reforma curricular.

Em síntese, quanto à questão da ameaça ou possível perda da autonomia docente, resultante dessas bases orientadoras do currículo, inferi que as duas perspectivas identificadas por Pereira e Oliveira (2014), anteriormente citadas, têm como marcadores fortes de sentido: competência, igualdade e equidade.

Outro aspecto importante, acessado pela leitura do texto do Parecer CNE/CP 22/2019, foi a orientação teórica para a produção da Base, a saber, as publicações: “Professores do Brasil: novos cenários de formação”, organizado por Bernardete Angelina Gatti⁵², publicado

⁵² A produção da obra contou com a participação de Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida.

no Brasil, em 2019, pela UNESCO; “Educação para todos: o compromisso de Dakar”, publicado no Brasil, pela UNESCO, em 2001, e as orientações da “Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)”, com orientação de ações para a promoção do desenvolvimento sustentável, essas traduzidas para o Brasil, com última publicação em 2015.

Além da ONU e UNESCO, confirmo, pela leitura do texto, contribuindo para o resultado da pesquisa de Dias (2009), a atuação de organismos internacionais na orientação da reforma educacional no Brasil, pela identificação de agentes, tais como: o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que associou ao contexto de influência, na definição das reformas.

Portanto, a partir da análise dos documentos orientadores das reformas no currículo da formação do professor, como parte de um campo de disputas no interior do contexto de produção do texto normativo, diferentes compreensões quanto ao currículo, concepções de mundo, de educação, de sociedade e de Estado produziram um currículo ressignificado ao longo do processo de idas e vindas que compuseram o que chamei de caminho da produção curricular, ou ainda recontextualizado para determinada realidade.

A análise dos referidos textos, quanto a temas e articulações, configurou desafios inerentes ao processo de interpretação da política curricular, efetivado neste estudo por meio de textos normativos publicados no Brasil, assunto que desenvolvo na seção seguinte.

2.2 Desafios à interpretação dos textos normativos nacionais e contribuições à pesquisa no contexto da prática

Os desafios à interpretação da política curricular, via texto normativo, podem ser representados pela constante ressignificação da política curricular, em cada contexto do ciclo de políticas, quando, pela negociação de interesses para a definição desta política, muitos sentidos são alinhados num mesmo termo, podendo gerar infinitas interpretações e traduções. Este resultado exigirá do político a instituição de mecanismos de controle, na tentativa de fixar uma significação ao currículo.

Para enfrentar os referidos desafios, fundamentei esta interpretação na noção de currículo como campo de disputa incessante, por meio de “política para construir tal

significação”. A partir disso, currículo não pode ser limitado a uma única definição ou se esperar “a leitura correta da definição pré-estabelecida” (LOPES, 2015, p. 142).

O objetivo desses discursos, em nível global/nacional ou regional/local, é fixar sentidos numa arena em disputa, configurando uma realidade, porém sempre provisória e mutável. Além do caráter de provisoriedade, atesto a arbitrariedade textual, na forma de prescrições à orientação curricular, quando sentidos são atribuídos ao professor e à sua formação

O caráter de provisoriedade é presente em todos os discursos, mas é no político que se mostra mais aguçado, pela dinamicidade e fragilidade deste, pois nele a verdade se encontra sempre ameaçada por um jogo de linguagem, marcado por significações cotidianamente em desconstrução e reconstrução.

Além de provisório, envolve assujeitamento, ou seja, inclui o sujeito em seus pronunciamentos, buscando incorporar a realidade de pessoas: suas vidas, dificuldades, necessidades, culturas, entre outros aspectos. Esse caráter se evidenciou, por exemplo, no espaço temporal reduzido entre edições de textos normativos em 2015 e 2019, incoerentemente com o tempo previsto pela reforma de 2015 (Parecer CNE/CP 2/2015), definido em, no mínimo, quatro anos para a integralização do curso de Pedagogia. Esclareço que este intervalo poderia ser considerado a partir de 2017, considerando que o citado parecer concedeu prazo de dois anos para a adaptação pelas IES, a contar da data de publicação da Resolução CNE/CP 2/2015.

Refletindo o caráter democrático anunciado pela política curricular, importa priorizar uma concepção de currículo “como um espaço-tempo no qual a política se realiza” e que, como texto político, no interior da luta por significação, requer considerar a “inevitável tradução”, ou seja, a disseminação de variadas leituras, além de julgamentos das propostas construídas em nível oficial e pelos projetos pedagógicos dos cursos de formação (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 142).

Concordando com esta concepção, foi que interpretei os textos oficiais, considerando ainda experiências como professora, membro do NDE e atuante em processos de alteração ou reforma curricular no Curso de Pedagogia da UEA, em Manaus. Nesse ínterim, surgiram muitas dúvidas e várias interpretações do texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) por cada professor envolvido no processo de produção curricular, evidenciando as muitas possibilidades de produzir o currículo ou orientar a sua produção, considerando conceitos, pesquisas, produções acadêmicas, experiências, histórias de vida e de profissão, entre outros aspectos influentes na significação textual.

Compreendo que, no estudo de política, interessa o processo de interpretação ativa e produção de sentidos do texto político. Nesse, por sua vez, foi possível definir a produção de textos como o resultado de uma tendência reformista, a partir dos anos 1990. Tal tendência tem o professor e a sua formação em curso de licenciatura como o eixo, cujo objetivo é obter a proclamada qualidade da educação, a partir de perspectiva eficientista, que prescreve a organização curricular por competências.

E, como resultante das repercussões ou reflexos da(s) reforma(s) na educação e, no interior desta, no currículo da formação do professor, argumento acerca da consolidação ou reunião de discursos na forma de articulações discursivas no texto dos pareceres que compõem esta pesquisa, publicados pelo Ministério da Educação, mediante o Conselho Nacional de Educação e instituintes da política de formação de professores, na forma de texto.

Retomando o objetivo proposto para este capítulo, centrado no mapeamento dos discursos que constituem articulações discursivas em torno de temas acessados nos pareceres aprovados em 2005, 2015 e 2019, compreendo que esses resultaram em significações quanto a competências, interdisciplinaridade, prática, conteúdos, organização textual, metas e objetivos educacionais, sentidos de reforma, de professor e ideário de base nacional comum.

No entanto, ao defender em todas as reformas analisadas um currículo comum, descaracterizam os sujeitos da aprendizagem, professores em curso de formação inicial e alunos da educação básica, pelo apelo à homogeneização curricular.

Nesses documentos, por atualizações subseqüentes na forma de ressignificação da proposta da política curricular para a formação do professor, é perceptível a junção de temas de outras políticas, quais sejam: justiça social, conteúdos da educação básica, avaliação, entre outros, como forma de atribuir maior significação, ou poder à política, e convencer quanto à necessidade de reforma para adequação ao texto normativo.

Considerando o processo de produção curricular, via texto, como passível de criação e recriação textual em todos os contextos do ciclo de políticas, essas possibilidades configuram, no contexto da prática, “estratégia à intenção política” (BOWE *et al.*, 2017). No interior dessas estratégias, propus questões que pudessem contribuir para a pesquisa em torno da produção curricular no contexto da prática, aqui definido como o contexto do Curso de Pedagogia da UEA, ofertado em Manaus e em Parintins. As questões propostas foram: como os textos são “acionados”⁵³ na prática? Quais “efeitos imediatos”⁵⁴ provocarão? Essas

⁵³ Mantive terminologia de Ball (1994), com tradução para o português.

⁵⁴ Mantive terminologia de Ball (1994), com tradução para o português.

questões resultaram da compreensão da abordagem teórica desenvolvida por Stephen Ball (2016), particularmente da concepção que advoga possibilidade de criação e recriação textual pelos professores.

A resposta a essas questões pressupõe a tradução dos sentidos acessados em discursos do texto institucional, em íntima relação com a análise do contexto da UEA, a fim de considerar os discursos de sujeitos, professores que atuam neste contexto e participam ou participaram da produção do currículo do Curso de formação, nos municípios que compõem o estudo. Esses discursos foram acessados em discursos registrados em atas e projetos pedagógicos e institucionais.

Tal análise visa articular os contextos macro e micro, tendo como eixo a ideia de impossibilidade de exclusão total das vozes da “linguagem de implementação”, tanto do processo de produção, como de colocação em prática das políticas (BOWE *et al.*, 2017). Essa impossibilidade é confirmada pela produção de “artefatos de política”, definidos como “táticas” (BALL *et al.*, 2016), que podem incluir atas de reunião, eventos, como as semanas de curso, planos ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs), por meio dos quais acessei as “vozes” dos atores sociais supracitados e que encenam a política em contexto da prática.

Para tanto, parti da compreensão de que o texto em si exige respostas, requeridas pelo caráter produtivo da política, a serem elaboradas “em contexto, compensada com outras expectativas”, uma vez que fomentam a ação, mesmo sem orientá-la, o que se traduz em política em ação ou “intervenções textuais em prática” (BALL, 1994, p. 19). Essas configuram a materialização da política em contexto da formação do professor que, neste estudo, é caracterizado pelo contexto do estado do Amazonas e da UEA investigados.

No caso dos discursos dos sujeitos acessados no contexto da prática em Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e atas de reunião do NDE e Colegiado do Curso, esses foram incorporados à análise no capítulo 3, de modo a contemplar as “consequências experienciadas no contexto da prática” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 259), por considerar, concordando com essas autoras, que os “textos políticos são textos em ação” (LOPES; MACEDO, 2011a).

3 A SIGNIFICAÇÃO DO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA UEA

A análise dos discursos acessados na produção curricular orientadora dos cursos de formação do professor conduziram esta pesquisa para uma leitura e tradução de textos oficiais, resultantes da referida produção curricular em contexto brasileiro e, neste capítulo, atribui “primazia” ao “significado” (BALL *et al.*, 2016).

Compreendo que a análise proposta não pode ficar circunscrita à leitura e tradução textual, deve incluir interpretação e problematização do significado, de modo a vencer os desafios, já apontados, da interpretação do texto normativo. E, em se tratando da análise quanto à produção curricular de uma instituição de ensino superior, argumento sobre a necessária expansão da definição do contexto da prática para uma leitura e interpretação deste. Para tanto, incluí a proposta de tipologia apresentada por Ball *et al.* (2016, p. 35) e que “confronta e mapeia sistematicamente diferentes aspectos do contexto”, possibilitando ampliar análises “interpretativas e subjetivas” (2016, p. 37).

Interpreto essa tipologia como capaz de oferecer outros elementos de composição e compreensão do contexto da prática. Na reconfiguração, por meio da tipologia citada, Ball *et al.* (2016) discutem, como parte da teoria da política posta em ação, “*The theory of policy enactment*”, ou teoria da atuação, a materialização da política em diferentes aspectos contextuais intitulados: “contextos situados”, “culturas profissionais”, “contextos materiais” e “contextos externos”.

Com base na referida tipologia, que compõe um “dispositivo heurístico” para análise da produção de políticas, os autores/pesquisadores propõem a atribuição de importância ao contexto, caracterizando-o com a inclusão de dados relativos, por exemplo, à estrutura física, localidade, matrícula, histórias e experiências profissionais, pressões por avaliação, entre outros.

Do mesmo modo que na configuração analítica dos contextos do ciclo de políticas, os aspectos que caracterizam os contextos nesta tipologia se inter-relacionam uns aos outros. Além disso, a contribuição para a pesquisa está na possibilidade de efetivação de análise que não se pautem em generalização do contexto institucional por “julgamentos feitos por organismos nacionais” (BALL *et al.*, 2016, p. 35). Essa opção de análise se justifica pelo fato de que esses organismos, enquanto produtores de políticas, fabricam sujeitos e não

revelam significados do “ambiente”, uma vez que consideram o contexto como “pano de fundo” da política (BALL *et al.*, 2016).

Considerando a importância do contexto, não limitada à dimensão geográfica, mas institucional, nos aspectos “material”, “estrutural” e “relacional” (BALL *et al.*, 2016), apresento a caracterização do contexto local e institucional para uma posterior interpretação da política posta em ação no contexto da prática, aqui definido como contextos de atuação na produção da política de currículo pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), nos municípios de Manaus e Parintins.

Nessa linha de raciocínio, objetivo neste capítulo problematizar os significados da formação do professor acessados em textos institucionais. E, coerentemente com a abordagem do ciclo de políticas e teoria da atuação, a essa problematização associao a interpretação do contexto da produção curricular no Amazonas, com ênfase na contextualização da UEA, ante a política de produção curricular, histórico de oferta de curso. Quanto à referida instituição, importa ressaltar que, além da oferta de outros cursos de graduação de outras áreas do conhecimento, ela se dedica à formação de professores, estendendo a oferta do Curso de Pedagogia a todos os municípios do estado, de forma presencial ou à distância.

Nessa interpretação, argumento sobre a regionalização como um dos aspectos significados na produção curricular da UEA e que, para efeito da análise apresentada neste capítulo, sintetizo como culturas, histórias, valores, experiências, formas de organização escolar/institucional, entre outros (que incluem conceitos, modalidades de oferta, definição de vagas conforme demandas e acesso), como negociados e existentes num “contexto situado” e que precede a política (BALL *et al.*, 2016).

Fundamentadas nessas definições, discuto a forma de acionamento do texto oficial no contexto da prática e seus efeitos, significados neste estudo como criação, recriação (BALL, 1994) por atores sociais no contexto institucional acadêmico.

3.1 Significando contextos

O contexto é dinâmico e sofre alterações conforme o desenvolvimento social, político e econômico de uma sociedade, e a definição de conhecimento(s) acompanha essa

evolução, modifica conteúdos a serem ensinados na escola/instituição de ensino ou contribui para a definição desses.

Partindo desta premissa inicial, significo contextos. Contexto é aqui definido como um lugar onde propostas são construídas para um momento, tempo definido, enquanto resposta a outro contexto que demandou a produção curricular.

Ainda no tocante ao contexto, este “não é um dado no mundo a ser investigado, mas uma construção discursiva no mundo. É uma construção interpretativa, precária, sem fronteiras fixas [...]” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p. 135). Pode, ainda, ser compreendido como um momento, algo não fixo, mutável. Mas configura tempo da realidade social e política em que significados contingentes e precários podem ser definidos (LOPES; MENDONÇA, 2015). Nessa perspectiva, analisar o contexto é relevante para interpretar a significação do currículo em diferentes escolas, instituições ou unidades acadêmicas, com seus múltiplos processos de significação.

O contexto é um espaço de tempo, que se altera e provoca mudanças na nossa forma de compreender a realidade, conforme processos de interpretação, sempre relativos a um dado cenário ou arena e às articulações discursivas que neles se efetivam. Tratar o contexto, portanto, significa caracterizar o lugar de onde falo e entender que o contexto não se limita ao macro (Estado-nação), mas contempla o micro contexto (BALL, 2014), neste caso, o contexto da UEA, situado em municípios do estado do Amazonas. A partir dessa compreensão, significo o contexto micro, em sua perspectiva de desenvolvimento (por exemplo, a expansão da oferta de cursos), como impulsionador do desenvolvimento do contexto macro.

Desse modo, compreendo que a proposta de desenvolvimento de um contexto micro, no caso o contexto dos municípios do estado do Amazonas, visou ao desenvolvimento do estado via educação. Conforme autores, pesquisadores regionais, entre os quais cito Nogueira (1997), os discursos de desenvolvimento neste estado sempre foram atrelados à construção de estradas para que, pelas rodovias, o capital se desenvolvesse pela circulação de produtos regionais, extraídos da terra deste contexto micro e distribuídos para o país, produzindo renda local e nacional.

No que tange à educação, vimos não a construção de estradas em todos os municípios, devido à posição geográfica da maioria desses, separados da capital e de outras cidades por grandes rios, mas o desenvolvimento, via oferta de conhecimento, dada a expansão da universidade na forma de organização multicampi. Neste caso, a universidade proporcionou o desenvolvimento, mediante acesso ao conhecimento, ao ofertar cursos de

graduação em unidades distantes da capital, pois as rodovias não podiam ser construídas, considerando os limites estabelecidos pela bacia hidrográfica na região.

A partir disso, aponto para discursos que consolidaram e ainda consolidam uma proposta de desenvolvimento regional/local (micro) e estadual (macro), via educação e produção de conhecimento. Esse desenvolvimento foi impulsionado pela expansão da oferta de graduação, por intermédio de parcerias estado/município, viabilizando a construção de *campi* no interior do estado, ou pelas teias da difusão proporcionada pelo desenvolvimento das tecnologias, no caso da internet, pois muitos dos cursos, inicialmente oferecidos quando os *campi* não existiam, ou ainda hoje em cursos ofertados, foram e ainda são possíveis graças à transmissão via internet.

Por meio desses discursos, contextualizo o estado do Amazonas, quanto à sua localização no interior da Amazônia, população e municípios, bem como a forma de organização da Universidade do Estado para atender aos 62 municípios, e destaco aqueles que ofertam o curso de Pedagogia, de forma presencial e regular (oferta anual). Tratar do Amazonas, neste estudo, possibilita compreender a significação atribuída a esta região, por seus limites, cultura, economia e educação, o que exerce influência na recontextualização da política curricular definida em textos normativos nacionais, de modo a atender a demandas locais para a formação e prática do professor.

Portanto, ressalto os sentidos articulados na forma de organização adotada pela UEA, para oferta dos cursos de graduação nos municípios deste estado, de modo a atender à população amazônica.

3.1.1 Amazônia e Amazonas: limites contextuais de uma produção curricular

Nesta seção, apresento o contexto físico onde se situam unidades acadêmicas que ofertam o Curso de Pedagogia na UEA e atuam, politicamente, na produção de seus currículos. Nessa direção, opero com a noção de produção de um imaginário contextual que não traduz experiências, valores, saberes, entre outros (BALL *et al.*, 2016; ARROYO, 2013), e que não atendem ao contexto, negando “processos de políticas e escolhas [...] constantemente construídos [...] em relação aos imperativos [...] de políticas” (BALL *et al.*, 2016, p. 42) ou descontextualizam o currículo pelo ideal de “comum” (ARROYO, 2013).

Como resultado do referido imaginário, observam-se discursos sobre Amazônia e Amazonas, os quais se apresentam em proposições voltadas para uma região do referido estado, como interpretação universal, que tende a desafiar a produção de um currículo local.

Nesse imaginário discursivo, projeta-se um currículo nacional, desconhecendo particularidades de contextos da prática, pelo qual é efetivada a construção imagética de professores, protótipos de alunos e “são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiências [...]” (ARROYO, 2013, p. 102), desconsiderando “o material, o estrutural e o relacional” que constituem o contexto de atuação de políticas numa instituição de ensino ou “escola” (BALL *et al.*, 2016, p. 37).

Defendo, portanto, a necessária tradução dos termos, sem a pretensão de fixar sentido único. Adoto, para tanto, a definição da geografia por meio dos conceitos de região (demarcada por características naturais, econômicas, políticas, entre outras) e de território (região delimitada por fronteiras).

Por meio desses pressupostos, entendo como possível desmistificar a relação Amazônia/Amazonas vista por um sentido único, o que permitirá compreender e materializar o lugar de onde falo e a produção curricular nele situada. Aproprio-me, para isso, da definição de Amazônia do ponto de vista legal, ocidental, oriental e internacional, conceitos que a distinguem do estado do Amazonas, conforme apresento a seguir:

Amazônia legal: abrange área de 5.217.423 km²; “compreende cerca de 58,9% de todo o território brasileiro” (IBGE, 2019) e se constitui em “definição política instituída pelo governo brasileiro” (MAGALHÃES, 2021, p. 1). Esse título condiz a uma classificação da Amazônia plural, adotada em território brasileiro e criada, em 1966, pela Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) (LARAY; JARDIM, 2020).

Essa área inclui os seguintes estados brasileiros: Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Tocantins e parte do Maranhão, o que se coaduna à definição do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2008). Com base na definição de Magalhães (2020, p. 1), também inclui parte dos “biomas do cerrado e Pantanal”.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019) define a Amazônia legal, enquanto sua relação com a “área de atuação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM”. Para o referido Instituto (2019):

A região é composta por 52 municípios de Rondônia, 22 municípios do Acre, 62 municípios do Amazonas, 15 de Roraima, 144 do Pará, 16 do Amapá, 139 do Tocantins, 141 do Mato Grosso, bem como por 181 municípios do Estado do Maranhão [...]. Possui uma superfície aproximada de 5.015.067.749 km² [...].

Laray e Jardim (2021) explicam que o conceito, destacado nesta tese com a citação acima, inclui a classificação de Amazônia Brasileira, criada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Sua instituição atendeu ao “objetivo de definir a delimitação geográfica da região política captadora de incentivos fiscais, com vistas à promoção de seu desenvolvimento regional” (IBGE, 2019, p. 1). É uma significação que define uma área geográfica com potencial para a exploração econômica, que inclui mineração, criação de rebanho bovino e cultivo de grãos.

É importante esclarecer, ainda, que a Amazônia Legal possui subdivisões territoriais, denominadas Amazônia Oriental e Amazônia Ocidental, conforme sua localização em escalas geográficas. Por essa orientação, temos:

Amazônia Ocidental – foi criada pela Lei n.º 1.806/53, com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico e social da região, pelo estabelecimento de um “Plano de valorização econômica da Amazônia” (BRASIL, 1953), particularmente com ênfase na promoção do agronegócio e criação de uma Zona Franca, na forma de incentivos à região, estabelecidos pelo Decreto-lei n.º. 291/1967 – Presidência da República.

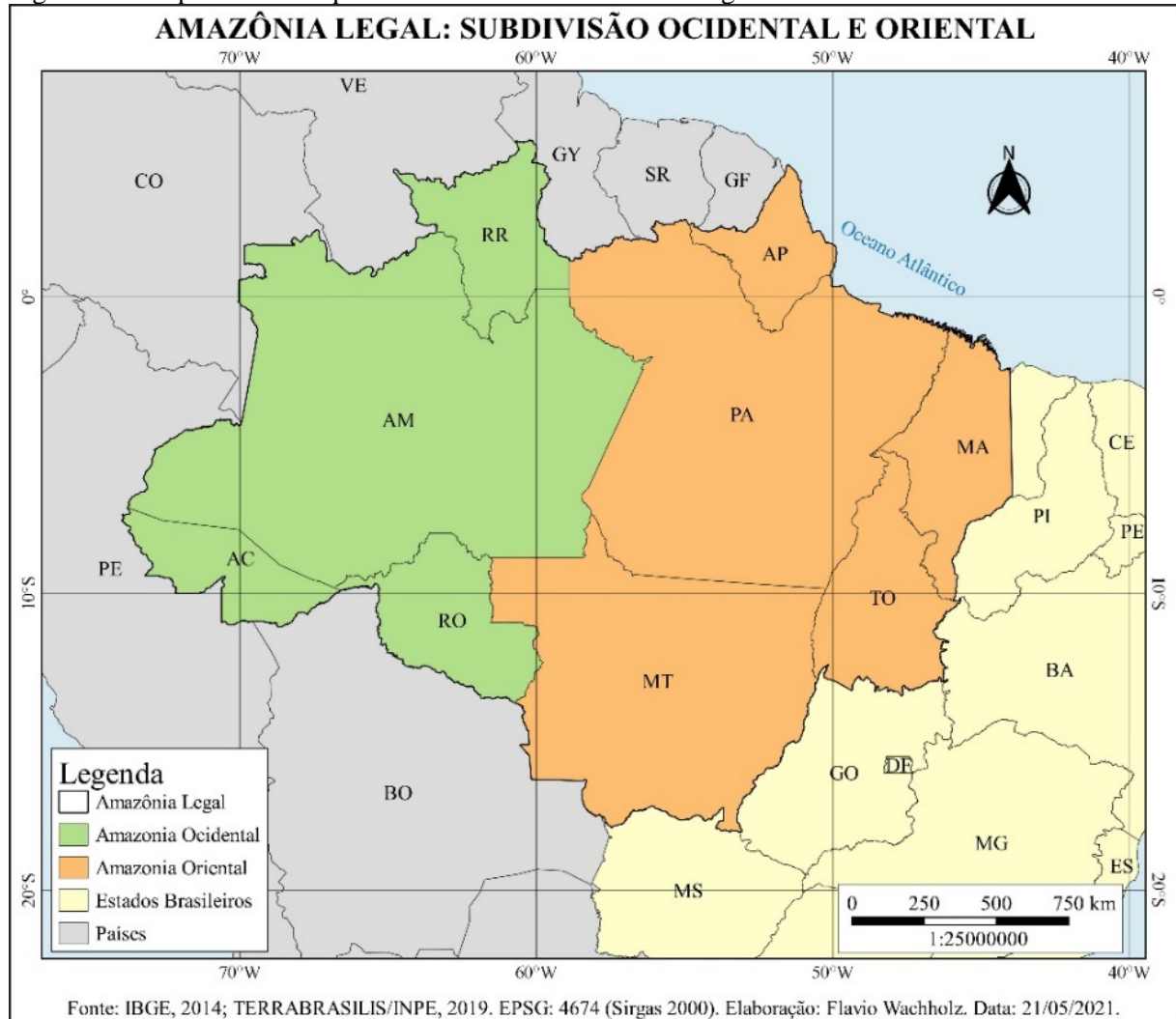
Está situada no porto da capital do estado do Amazonas por suas fronteiras internacionais. Essa zona foi criada com o objetivo de promover a entrada e saída de mercadorias estrangeiras com isenção do recolhimento de impostos aduaneiros. Além dela, a Superintendência da Zona Franca de Manaus (SUFRAMA) instituiu outras áreas, definidas como áreas de livre comércio (ALCs), nos municípios de Tabatinga (AM), por sua fronteira com a cidade de Letícia – Colômbia; em Guajará-Mirim (RO) – fronteira com a Bolívia; em Boa Vista (RO), fronteira com Guiana e Venezuela; em Braziléia, Eptaciolândia e Cruzeiro do Sul (AC), fronteiras com o Peru e a Bolívia.

A isenção de impostos para as ALCs visou à geração de empregos pela abertura à instalação de empresas multinacionais em território brasileiro, com a utilização de matéria-prima local, fortalecimento do comércio, maior controle na entrada e saída de mercadorias, reforço das “relações bilaterais com os países vizinhos” (SUFRAMA, 2020) e o desenvolvimento econômico da região e do País.

Amazônia Oriental⁵⁵ – porção territorial formada pelos estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, incluindo “20% do bioma do cerrado e parte do Pantanal mato-grossense”.

A figura 1 apresenta o mapa com a divisão geográfica que distingue as Amazônia Ocidental e Oriental:

Figura 1 – Mapa com destaque a subdivisões da Amazônia Legal



Fonte: IBGE (2014); TERRABRASILIS/INPE (2019). EPSG: 4674 (Siras 2000). Elaboração: Flavio Wachhols (2021).

Portanto, define-se como Amazônia legal⁵⁶ a região ao norte do país, formada por estados brasileiros com características semelhantes quanto ao bioma, clima e economia, mas principalmente pelas “características naturais, como bacia hidrográfica”. Porém, essa

⁵⁵ <https://portogente.com.br/portopedia/112768-amazonia-ocidental-o-que-e-isso> Acesso: 30 março de 2021

⁵⁶ <https://portalamazonia.com>

delimitação se associa a de territórios fronteiriços em sua relação a outros países, compondo a área de desenvolvimento denominada Amazônia Internacional, conforme apresento a seguir.

Amazônia Internacional: essa foi definida pelo Portal Amazônia, na atualização de 13/08/2020, como a área do Noroeste brasileiro, coberta pela vasta floresta tropical amazônica, que se “estende até a Colômbia, o Peru e outros países da América do Sul”.

A área física ocupada pela Amazônia Internacional “engloba nove países: Brasil, Bolívia, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana, Guiana Francesa e Suriname. Isso equivale a 7 milhões de quilômetros quadrados da América do Sul. Mais de 60% dessa área está no Brasil [...]”⁵⁷.

De modo a ampliar essa significação, a figura 2 expõe a representação cartográfica da Amazônia legal, quanto aos países que a compõem:

⁵⁷ <https://portalamazonia.com/estados/amazonia-internacional/entenda-a-diferença-entre-amazonia-internacional/entenda-a-diferença-entre-amazonia-legal-internacional-regiao-norte>. Acesso: 6 novembro 2020

Figura 2 – Mapa com destaque às delimitações da Amazônia: bacia, biomas e estados



Fonte: Mayorga *et al.* (2012); IBGE (2014); Raisg (2020). EPSG: 4674 (Sirgas 2000). Elaboração Wachholz (2021).

A partir dos aspectos já definidos anteriormente e complementados pela cartografia da Figura 2, elaborada para fins deste estudo, observa-se que, no Brasil, nos 60% da área da Amazônia Internacional que compõem a Amazônia Legal, com seus nove estados, a Região Norte ocupa a maior parte desse percentual, uma vez que é formada por seis desses nove estados. E é no interior desta região que está o estado do Amazonas, cujo nome tem sido adotado como similar à Amazônia, porém, pelos conceitos apresentados, distingue-se como parte desta, conforme já visto.

O **Amazonas** é definido como um estado brasileiro da Região Norte do país, sendo o maior em extensão territorial e que representa o bioma mais importante em diversidade

do mundo, “abrigando a maior bacia hidrográfica⁵⁸ e a maior floresta tropical do planeta”⁵⁹. Ele é composto por 62 municípios, a maioria deles interligada por meio de rios que cortam a região, tendo como maiores os rios Negro e Amazonas. Faz fronteira com os estados de:

- 1) Ao sul: Mato Grosso, Rondônia e Acre;
- 2) Ao norte: Roraima e república da Venezuela;
- 3) A leste: Pará;
- 4) Ao sudeste: República do Peru;
- 5) A oeste: República da Colômbia.

Esse estado possui um histórico marcado por explorações e ocupações por portugueses, os quais criaram núcleos, posteriormente transformados em cidades, mas também por conflitos devastadores entre indígenas e mestiços, que lutaram pela manutenção do território. Sua história também é caracterizada pelo grande desenvolvimento, propiciado pela exportação de riquezas naturais, como a borracha e a criação da Zona Franca de Manaus (ZFM), já explicitada, e grande fator de desenvolvimento regional até os dias atuais.

Por essas definições, objetivei resolver um binarismo de deslizes conceituais, responsáveis pela significação e adoção dos termos Amazônia e Amazonas, além de apresentar contextos de política, que se ampliaram com investimentos na criação de uma Instituição de Ensino Superior Pública, com recursos estaduais, como mais uma concretização de interesses, confirmando a frase de Ball *et al.* (2016, p. 36): “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”.

Implica, portanto, como necessário, conceituar tais contextos, reconhecer seu potencial e caracterizar a IES nele criadas e a ênfase à definição de um modelo de oferta e de expansão, igualmente relacionados ao ideal de desenvolvimento econômico e regional, a exemplo da divisão territorial que configurou as Amazônias.

⁵⁸ Representada por uma linha marrom no mapa, conforme legenda.

⁵⁹ www.amazonasatual.com.br/ Acesso: 6 novembro 2020

3.2 Contextualização da UEA: a oferta do Curso de Pedagogia

A UEA está localizada no estado do Amazonas, o qual, conforme último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010, com estimativa para 2018), conta com 4,081 milhões de habitantes.

O estado, segundo já caracterizado anteriormente, é formado por 62 municípios e possui uma área de 1.559.146,876⁶⁰ km², que o define como o maior estado brasileiro em extensão territorial. Esses municípios estão organizados em onze regiões geográficas⁶¹ imediatas, por sua vez agrupadas em regiões geográficas intermediárias, conforme divisão estabelecida pelo IBGE em 2017.

A capital do estado do Amazonas, Manaus, agrupa os municípios⁶² de Manaus, São Gabriel da Cachoeira, Coari e Manacapuru; Tefé agrupa Tefé, Tabatinga e Eirunepé; Lábrea agrupa Lábrea e Manicoré; Parintins agrupa Parintins e Itacoatiara. Essa divisão corresponde ao novo ordenamento, a partir de distribuição anterior do IBGE, em micro e mesorregiões.

A partir dessa distribuição e, considerando que cada região imediata é composta por um número de municípios próximos ou circunvizinhos, é possível compreender a lógica de organização da UEA para oferta de cursos de graduação, de modo a atender a demanda por ensino superior da população do estado residente em municípios deste.

A criação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no ano de 2001, pela Lei n.º 2.637, de 12/01/2001, representou mais um grande passo no desenvolvimento regional, com a expansão da oferta de ensino superior à população, além de ser um marco na história do estado, no que diz respeito à oferta de ensino superior por IES pública, uma vez que, até a sua criação, e por 92 anos, tal ensino era ofertado somente pela universidade mantida pelo governo federal, a Universidade Federal do Amazonas (UFAM).

Na UEA, os polos foram criados com base no interesse da prefeitura dos municípios para oferta de cursos de graduação, de modo a atender à sua população. Nela, os referidos polos recebem a denominação de Centro ou Núcleo, terminologia carregada de sentidos que diferenciam a forma de oferta dos cursos de graduação (de oferta regular, modular ou

⁶⁰ Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Amazonas>. Acesso em 5 junho 2019.

⁶¹ Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regioes_geograficas_intermediarias_e_imediatas_do_amazonas. Acesso em: 5 junho 2019.

⁶² Refiro-me ao agrupamento geral do Estado e não ao realizado pela UEA, quando define sua organização multicampi, a ser tratada neste capítulo.

especial), como discutirei no momento em que tratar do modelo multicampi e detalhar a forma de organização e oferta de cursos de graduação desta IES, na subseção seguinte.

3.2.1 O modelo multicampi e sua significação para a oferta de cursos de graduação em municípios do Amazonas

Esta seção trata da forma de organização da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) em sua relação com o sentido de desenvolvimento, o que justificou a sua criação, conforme apresentado na seção anterior.

A partir disso, argumento que o modelo de organização institucional da UEA está diretamente associado ao desenvolvimento do país, que se orienta por recomendações da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI: visão e ação, de 1998⁶³, da Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de 2009⁶⁴, e do Processo de Bolonha⁶⁵ (LUZ *et al.*, 2017).

Compreendo a adoção desse modelo como estratégia de expansão da oferta de ensino público gratuito e de qualidade e que atende à meta do Banco Mundial de preparar profissionais com formação técnica de alto nível, de modo a atender demandas da sociedade. E, no caso da Amazônia e do Amazonas, conforme teorizam Laray e Jardim (2021, p. 385), os “programas e projetos mundiais ‘bem-intencionados’”, ao objetivarem “mais investimentos em educação, não estão tratando exatamente de desenvolvimento social, mas de igualdade de oportunidades a partir de uma racionalidade econômica capitalista [...]” (2021, p. 385).

Esta política de expansão guarda relações com políticas de diversificação do ensino superior do Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), pautadas na busca de outras fontes de recursos junto à iniciativa privada, conforme diretrizes do Banco Mundial expressas no documento *Las lecciones*, derivadas de *la experiencia* (GENTIL, 2016).

E, considerando a criação da UEA, em 2001, associo ainda a proposta de expansão com políticas do Governo Lula (2003-2006), representadas por programas de expansão de universidades públicas brasileiras, entre os quais o programa EXPANDIR. Esse foi desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior do MEC e previu “a criação de dez universidades federais (duas a partir do zero, duas através do desmembramento de

⁶³ Disponível em:

http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito_Educ%C3%A3o/declaracao_mundial_sobre_educacao_superior_no_seculo_xxi_visao_e_acao.html

⁶⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=4512-conferencia-pais&Itemid=30192>

⁶⁵ Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>

universidades existentes e seis a partir de escolas e faculdades especializadas) e 43 *campi* universitários em diversas regiões do país” (MICHELOTTO, 2006, p. 193-194).

Neste caso, o governo apostou em políticas de interiorização, com a criação de universidades em municípios, promovendo a regionalização. Além disso, objetivou “reverter o processo de deterioração acentuada que atingia o ensino superior desde os anos 90” (MICHELOTTO, 2006, p. 193) e ainda reconhecer “o papel estratégico das universidades, em especial as do setor público, para o desenvolvimento econômico e social” (MICHELOTTO, 2006, p. 193). Ademais, caracterizou-se como “uma das exigências dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento” (MICHELOTTO, 2006, p. 195).

Além disso, no que tange ao atendimento educacional, o modelo multicampi visa evitar a migração de estudantes residentes em distantes municípios para a capital do estado, o que exigiria da UEA investimentos vultuosos em moradia estudantil e alimentação, uma vez que as distâncias impedem o ir e vir para suas casas. Pois, como explicam Laray e Jardim (2021, p. 386):

As peculiaridades naturais vivenciadas no cotidiano amazônico permitem que o ritmo de vida dessas pessoas se resuma na busca constante de viabilizar o seu poder aquisitivo e na ânsia de poder conquistar e proporcionar melhores condições de vida a seus familiares, vendo na acessibilidade educacional o fértil campo das possibilidades para alcançar melhorias de vida na região, visto que, vencer as longas distâncias regionais se tornam diariamente fatores de grande importância na vida dos sujeitos sociais da Amazônia.

Na perspectiva, portanto, do desenvolvimento dos povos da Amazônia, ampliando o exposto no excerto acima, falar de melhoria das condições de vida não se limita a reflexões acerca de “requisitos” nutricionais mínimos, “vestuário” e “alimentação”, mas “principalmente na questão educacional”, que se estende à formação em curso de nível superior, enquanto fator de “possibilidades e transformações para uma nova cidadania [...]” (LARAY; JARDIM, 2021, p. 388).

Como resposta, em termos de benefício, a criação de unidades acadêmicas em outros municípios do estado, além de promover desenvolvimento econômico, exposto por Luz *et al.* (2017), promove o desenvolvimento científico e tecnológico via ensino gratuito, fixando o estudante em seu município de origem. Essas foram as razões que orientaram a escolha por uma forma de organização da UEA, com vistas a atender a população, quanto à oferta de cursos de graduação, em diversas áreas do conhecimento.

Para a caracterização do modelo de oferta desses cursos, realizei pesquisa no *site* da instituição, por meio do qual acessei documentos institucionais (administrativos), entre eles: o

Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da IES, nas versões 2012 a 2016 e 2017 a 2021. Conforme o *site* da UEA, a universidade multicampi visa atender “necessidades da sociedade, por meio do conhecimento científico e tecnológico”⁶⁶.

Esse objetivo é confirmado no PDI, documento que ainda destaca a oferta multicampi na forma de cursos regulares em 6 Centros de Estudos Superiores e 13 Núcleos, unidades “localizadas em pontos estratégicos [...]” (UEA, 2017, p. 90), objetivando vencer “dificuldades peculiares à região [...]” e atender à “urgência de formar recursos humanos [...]” (UEA, 2017, p. 90), adotando “o ensino mediado pela telecomunicação [...]”.

De acordo com o referido documento, com essa organização, foi possível:

[...] vencer as distâncias e chegar simultaneamente às sedes municipais, assegurando a eficiência do controle de qualidade, minimizando custos e acelerando o processo de formação de profissionais em todos os municípios do Estado. Suas ações, em especial seus cursos, são idealizados visando atender a complexa realidade do Amazonas, tendo em foco as necessidades do homem da região (UEA, 2017, p. 90).

A UEA é a IES do estado do Amazonas que, desde o início de suas atividades, em 2001, configurou-se como instituição multicampi e, conforme Estácio (2019, p. 1):

[...] com a missão de propiciar o desenvolvimento do Estado, capacitando e formando quadros que possam atuar no sistema produtivo, na gestão da coisa pública, na geração de novas tecnologias [...], tendo sempre por objetivo maior a qualidade de vida, a cidadania e a integridade cultural e ambiental da Amazônia.

Por meio de emenda aditiva ao Projeto de Lei n.º 128/2000, o deputado Manuel do Carmo justificou a criação da UEA para atendimento à “classe de menor renda”, sofrida com a política de seleção da IES federal que favorecia a alunos oriundos de escolas particulares, portanto pertencentes a “famílias ricas” (ESTÁCIO, 2019).

Dentre as finalidades da UEA, constante de documento que autorizou sua instauração (Decreto n.º 21.666, de 1.º de fevereiro de 2001 apud ESTÁCIO, 2019, p. 2) destaco:

I – promover a educação, desenvolvendo o conhecimento científico, particularmente sobre a Amazônia, conjuntamente com os valores éticos, capazes de integrar o homem à sociedade e de aprimorar a qualidade dos recursos humanos existentes na região;

[...]

IV – participar da elaboração, execução e acompanhamento das políticas de desenvolvimento governamentais, inclusive com a prestação de serviços.

⁶⁶ <http://www1.uea.edu.br/sobre.php?dest=apresentação>. Acesso 10 junho 2019.

Essas finalidades corresponderam às ações do governo do estado, “visando reparar uma injustiça secular: possibilitar o acesso dos estudantes do interior ao ensino universitário” (TELLES, 2010 apud ESTÁCIO, 2019, p. 2), o que se coaduna ao ideal de fixação desses sujeitos no município, conforme estudo de Luz *et al.* (2017), citados na seção anterior.

Para cumprir a finalidade de atender aos 62 municípios do estado com oferta de cursos de graduação, a estrutura multicampi da UEA foi constituída pela implantação de Centros e Núcleos, acrescidos do apoio do sistema presencial mediado por tecnologia ou “mediado pela telecomunicação”, cuja adoção é justificada no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) – 2012/2016, como segue:

Diante de [...] dificuldades peculiares à Região e da urgência de formar Recursos Humanos, a UEA procurou soluções alternativas ao ensino convencional para realizar a sua missão, quando necessário: o ensino mediado pela telecomunicação. Essa era a forma mais avançada para vencer as distâncias e chegar a cada sede municipal e, ao mesmo tempo, assegurar a eficiência do controle de qualidade, minimizar custos e acelerar o processo de formação de profissionais em todos os municípios do Estado, ao mesmo tempo. Suas ações, em especial seus cursos, são idealizadas com vista à atender a complexa realidade do Amazonas, direcionando suas atenções para as necessidades do homem da região (UEA, 2012, p. 89).

O atendimento às peculiaridades regionais, citadas no excerto acima, inclui a localização das unidades acadêmicas, “em pontos estratégicos”, os quais, para atendimento a municípios circunvizinhos geograficamente de difícil acesso, associam a utilização do que a IES significa como “o inovador sistema de ensino presencial mediado por tecnologia”. Desse modo, localização estratégica e tecnologias facultam o atendimento populacional pelos cursos de formação, compondo o que a Instituição denomina de “rede de atendimento capaz de cobrir em sua totalidade a extensão territorial do maior estado brasileiro” (UEA, 2012, p. 88).

Nesse sistema, via estúdio em Manaus, professores titulares transmitem aulas para alunos que às assistem em salas de aula de municípios distantes da capital e nos quais a UEA não possui unidade acadêmica. A transmissão e recepção das aulas é possível pela adoção, em cada sala de aula, de recursos tecnológicos, compostos de televisores e receptores de sinal de satélite, assim como de computadores, conectados à internet, por meio de antenas instaladas nas escolas, cedidas pelas secretarias municipais, para a realização das atividades acadêmicas.

E, embora a sistemática e metodologias adotadas se assemelhem à Educação à Distância (EaD), essa modalidade de ensino não é significada dessa forma pela IES. Essa é definida como ensino mediado pela tecnologia, uma vez que os alunos estudam em salas de aula de escolas públicas, cedidas pelas secretarias municipais, e contam com a presença de um professor

assistente, que acompanha as aulas junto aos estudantes, orientando-os na realização de atividades.

No PDI 2012-2016, o amplo atendimento ao estado é significado como relacionado aos “processos desencadeados pela globalização nas últimas décadas [...]”, impondo desafios, como “a aquisição de novos conhecimentos e a capacidade de inovação como condições para o desenvolvimento” (UEA, 2012, p. 86).

O modelo é também considerado saída para “vencer as desigualdades e crescer econômica e socialmente” (UEA, 2012, p. 88) pela promoção da interiorização do desenvolvimento via “educação do povo”, o que permitiria a criação de novas oportunidades de emprego e renda, garantindo a sustentabilidade ambiental (UEA, 2012), a qual, na visão de Laray e Jardim (2021, p. 390), “está na pauta de todos os programas e projetos”. Seu objetivo é garantir “a preservação e conservação ambiental, qualidade de vida, especialmente para os ribeirinhos, indígenas, castanheiros, seringueiros, pescadores e a soberania da região” (LARAY; JARDIM, 2021, p. 390).

Além disso, “[...] promover a melhoria da capacitação do homem da Amazônia, de tal forma que [...] tenham condições de propor soluções para que a sua região possa se desenvolver de forma sustentável [...]” (LARAY; JARDIM, 2021, p. 39). No caso da significação do atendimento/oferta de cursos a municípios distantes, interpreto como a movimentação de sentidos, a partir de uma terminologia conhecida na área de educação, a EaD, recriada no contexto local, de modo a oferecer oportunidade de acesso ao ensino superior, superando as distâncias no contexto do Amazonas.

Essa recriação configura processo de recontextualização por produções próprias no contexto da prática, demarcando a identidade local ou a mescla de políticas nacionais, a exemplo da EaD citada, em políticas locais/regionais construídas por métodos e regras próprios para o alcance das metas educacionais definidas pela IES.

Orientada, portanto, pela relação educação/desenvolvimento sustentável, em sua forma de organização multicampi, a UEA apresenta a seguinte estrutura:

a) Escola Superior: unidade situada na Capital do estado (Manaus) e que oferece cursos regulares de “uma dada grande área do conhecimento” e é dotada de infraestrutura física, recursos humanos e materiais próprios (UEA, 2012), assim como diretores eleitos pela comunidade acadêmica (a partir de 2011) e coordenadores de qualidade. A UEA conta atualmente com 5 escolas superiores;

b) Centro de Estudo Superior: uma “espécie de mini UEA nos municípios” do interior do estado; também conta com a mesma estrutura das Escolas Superiores (UEA, 2012) e atende a demandas de cursos de ofertas especiais (REIS, 2019). Há 4 Centros Superiores em

funcionamento. Nesses, há oferta regular de cursos de graduação, quadro efetivo de professores e diretores eleitos pela comunidade acadêmica;

c) Núcleos de Ensino Superior: “miniestruturas físicas que suportam os cursos de graduação não regulares”, ou seja, modulares ou de “oferta especial”. A “direção é exercida por gerentes” (UEA, 2012, p. 60), indicados pela gestão superior da UEA e não possuem quadro docente efetivo. Reis (2019, p. 71) explica que esses: “[...] recebem professores (oriundos das Escolas Superiores, dos Centros de Estudos Superiores e/ou convidados de outras instituições), que ficam no município durante o período da oferta da disciplina [...]”.

Para explicitar os municípios atendidos com oferta de cursos de graduação pela UEA no interior do estado do Amazonas, apresento o quadro 3:

Quadro 3 – Oferta de cursos de graduação no modelo multicampi na UEA

UNIDADE ⁶⁷	CURSOS OFERTADOS ⁶⁸
Centro de Estudos Superiores de Itacoatiara	Ciências Biológicas
	Educação Física
	Letras – Língua Portuguesa
	Licenciatura em Informática
	Matemática
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Centro de Estudos Superiores de Lábrea	Ciências Biológicas
	Geografia
	Letras – Língua Portuguesa
	Licenciatura em Computação
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Centro de Estudos Superiores de Parintins	Ciências Biológicas
	Física
	Geografia
	História
	Letras – Língua Portuguesa
	Matemática
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Centro de Estudos Superiores de São Gabriel da Cachoeira	Ciências Biológicas
	Educação Física
	Matemática
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena

⁶⁷ Para esta explicitação, apresento apenas a composição no interior do estado.

⁶⁸ O destaque foi dado aos Cursos de Licenciatura como forma de identificar a oferta do Curso de Pedagogia, mas todas as Unidades ofertam Cursos Tecnológicos e de Bacharelado.

UNIDADE	CURSOS OFERTADOS
Centro de Estudos Superiores de Tabatinga	Ciências Biológicas
	Educação Física
	Matemática
	Geografia
	Letras – Língua Portuguesa
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Centro de Estudos Superiores de Tefé	Ciências Biológicas
	Física
	Geografia
	História
	Letras – Língua Inglesa 2. ^a Licenciatura
	Matemática
Centro de Estudos Superiores de Tefé	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Boca do Acre	Ciências Biológicas
	Geografia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Carauari	Ciências Biológicas
	Geografia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior do Careiro	Não oferta curso de Licenciatura
Núcleo de Ensino Superior de Coari	Educação Física
	História
	História – 2. ^a Licenciatura
	Letras-Língua Portuguesa
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Eirunepé	Geografia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Humaitá	Educação Física
	Geografia
	Matemática
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Manacapuru	Ciências Biológicas
	Educação Física
	Geografia
	História
	Letras – Língua Portuguesa
	Matemática
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Manicoré	Ciências Biológicas
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena

UNIDADE	CURSOS OFERTADOS
Núcleo de Ensino Superior de Maués	Física
	Letras – Língua Portuguesa
	Matemática
	Pedagogia do Campo
	Pedagogia
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Nova Olinda do Norte	Letras – Língua Portuguesa
Núcleo de Ensino Superior de Novo Aripuanã	Educação Física
	Geografia
	Letras-Língua Portuguesa
	Matemática
	Pedagogia – Licenciatura Intercultural Indígena
Núcleo de Ensino Superior de Presidente Figueiredo	Ciências Biológicas
	Educação Física
	Geografia
	Matemática

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022), com base em dados do site da IES: <http://www3.uea.edu.br/sobre.php?dest=universidade&id=...>

Conforme o quadro 3, a UEA está situada em 17 do total de 62 municípios do estado, por meio de unidades fixas, mas, como destaquei anteriormente, atende a todos os municípios, tendo em vista que, cada Centro e Núcleo, alcança municípios circunvizinhos⁶⁹ e também oferece cursos na modalidade “especial”, que funcionam de forma modular ou a distância, com apoio de tecnologias.

Importa destacar, em ampliação à explicação quanto à forma de oferta de cursos “especiais” para cumprimento da finalidade de atendimento aos 62 municípios, que esses são disponibilizados pelo sistema presencial mediado por tecnologia, o qual adota método de transmissão por sinal de internet (Internet Protocol Television – IPTV).

Quanto ao IPTV, Barbosa e Miki (2012, p. 25) o definem como sistema com “capacidade para o contato direto, em tempo real, entre as salas de aula e o estúdio onde as aulas estão sendo geradas [...]”. Os autores explicam que este contato é facilitado pelos professores assistentes, responsáveis pela distribuição do material de aulas, organização de grupos de estudos, motivação dos alunos para as aulas, acompanhamento em sala, gravação de aulas para possíveis revisões, aplicação de provas, entre outras atribuições.

Cabe ressaltar que o “modelo” de professor assistente continua sendo adotado pela UEA para atendimento aos demais cursos de oferta especial, e muitos dos professores assistentes que

⁶⁹ Como exemplo, o Município de Tefé, que atende aos municípios de Alvarães, Uarini, Fonte Boa, Maraã, Jutai, Carauari, São Paulo de Olivença e Santo Antônio do Içá.

atuaram no Programa Especial de Formação de Professores (Proformar), no período de 2001 a 2009, ainda exercem a função em cursos de oferta especial (mediados pela tecnologia), dada a experiência acumulada.

De acordo com informação da Pró-Reitoria de Interiorização, em pesquisa realizada no site desta, a oferta dos cursos especiais pela universidade ocorre por solicitação das prefeituras, via ofício, o qual é encaminhado e analisado pelo Conselho Universitário. Sendo a solicitação aprovada pelo Conselho, a prefeitura, na forma de contrapartida, assume a responsabilidade de providenciar a infraestrutura necessária para abrigar os cursos, enquanto a instituição encaminha, junto às Unidades Acadêmicas, a elaboração de proposta pedagógica para o curso e disponibiliza o quadro docente para ministrar as aulas.

A partir da caracterização da constituição multicampi da UEA, interessa destacar e refletir sobre a significação adotada por essa, de modo a identificar os discursos e as articulações por esses propiciados.

3.2.2 A significação da organização multicampi

Na forma de organização institucional da UEA, entendo que os discursos, assim como as problemáticas, definem fronteiras contextuais (LOPES; MENDONÇA, 2015). Desse modo, o significado só tem sentido no contexto discursivo da instituição. Por essa via, é possível compreender a decisão referente à organização como subjetiva à UEA.

A partir disso, a instituição definiu a organização para oferta de cursos em municípios distantes, do modo mais viável ao atendimento, tanto pelas calhas dos rios, para viabilizar o atendimento a comunidades vizinhas aos municípios, quanto por meio de demandas⁷⁰, ou solicitação de prefeituras municipais que assumem o aspecto infraestrutural (construção do *campi* ou cessão de terreno para construção pela IES, cessão de pessoal de serviços gerais e de secretaria para apoio), enquanto a IES assume as diárias e passagens para envio de corpo docente desta.

Na UEA, os significados identificados são Escola, Centro e Núcleo, esses representam a forma de organização da IES e diferenciação quanto à oferta de cursos regulares, modulares, especiais, seja de forma presencial ou à distância. Essa forma de organização configura a

⁷⁰ Conforme Lopes e Mendonça (2015), “demanda” possui dois significados. Entre esses, adoto pedir, solicitar, referindo-me a uma demanda individual, como no caso da solicitação de oferta de cursos pela IES por uma prefeitura de município.

denominação de unidades estratégicas para o desenvolvimento, neste caso, de forma ampla, com vistas a oferecer ensino superior a todos os municípios do estado.

Com base nesses significados, é possível inferir sobre a importância da interiorização para o desenvolvimento do estado. Inclusive, cabe destacar essa meta como um importante significado que associa crescimento social e econômico, via expansão da oferta de ensino superior.

Ao tratar da importância da interiorização, Iannuzzi (2015) a associa ao desenvolvimento humano, social e econômico de um município e assim se manifesta:

[...] convém ressaltar que a interiorização amplia as possibilidades das pessoas, as quais não precisam sair da sua cidade e deixar a família para fazer uma graduação. Ademais, facultados, ao concluírem o curso, conseguir um emprego público ou privado de boa qualidade no próprio município, contribuindo para o desenvolvimento da economia local. Neste sentido, o Ensino Superior, conforme Ferreira (2010), pode mudar a configuração local, motivo pelo qual é importante levar essas universidades a regiões mais distantes da capital, principalmente em comunidades do interior do Amazonas que enfrentam a longa distância e o difícil acesso. Cabe lembrar que, para chegar em alguns locais, o barco é o único meio de transporte, cuja viagem, muitas vezes, dura vários dias. Portanto, oportunizar aos jovens amazonenses residentes no interior a continuidade dos estudos é um desafio só possível de ser vencido com essa descentralização, uma vez que os Ensinos Fundamental e Médio já lhes são oferecidos. Diante do contexto, o processo de interiorização das instituições universitárias contribui para que o Ensino Superior esteja ao alcance de mais amazonenses (2015, p. 54).

De igual modo, Schor e Marinho (2013) ressaltam a importância da atuação de universidades públicas no interior do estado do Amazonas, ao destacarem, dentre outros aspectos, a acumulação de renda e riqueza, reforçando o exposto anteriormente quanto ao termo “desenvolvimento”. Para os autores: “[...] O ensino superior impacta de forma direta, posto que forma pessoas que são da cidade e/ou região e que têm a intenção de lá permanecer. A riqueza, neste contexto como consolidação de processos de conhecimentos, tende a permanecer no local [...]” (2013, p. 247).

Além do aspecto conhecimento, os autores destacam a contribuição da presença das instituições no desenvolvimento profissional em termos de novos campos de trabalho, com prestação “de serviço qualificado”, que transforma a estrutura urbana com “o surgimento de pensões, restaurantes”, entre outros (SHOR; MARINHO, 2013).

Outro aspecto destacado, segundo Shor e Marinho (2013, p. 248) é o da migração: “[...] com o ensino superior tem-se não só uma migração de estudantes, mas também de funcionários e professores com demandas por outros serviços, como lojas e supermercados com produtos mais sofisticados, tais como equipamentos eletrônicos [...]”.

Uma questão específica quanto à UEA, na contribuição ao desenvolvimento local, é a de oferecer às cidades “um acesso melhor à rede internacional de computadores, possibilitando a existência de vários cursos à distância e o programa de ‘telemedicina’, impactando um conjunto ainda maior da população” (SCHOR; MARINHO, 2013, p. 248).

Além desses, há o aspecto distância municípios/capital do estado, onde está situada a sede da IES, e é adotado como justificativa para a expansão da oferta do ensino superior no Amazonas, de forma a atender a população na faixa etária definida por legislação brasileira para cursar o ensino superior. Essas distâncias apresento no quadro 4:

Quadro 4 – Distância entre os Centros ou Núcleos (UEA)/capital do estado e o tempo de deslocamento

MUNICÍPIO	DISTÂNCIA ⁷¹ EM RELAÇÃO À CAPITAL	TEMPO DE DESLOCAMENTO POR TIPO DE TRANSPORTE ⁷²		
		T	F ⁷³	A
Coari	363 Km		428 Km, 2 dias, 19 h.	58 min.
Humaitá	589,89 Km		703 Km, 12h, 36 min.	1h25min.
Parintins	372,33 Km		3 dias, 20h.	58min.
Itacoatiara	178,90 Km	4h58 min.		
Tabatinga	1.106 Km		36h.	1h50min
Tefé	522 Km		36h	50 min a 1h20min.
Boca do Acre	1.555,9 Km	23h42 min.	4 a 5 dias	1h55min.
Carauari	784,4 Km			3h22min.
Careiro Castanho	124 Km	1h16 min a 2h39 min.		
Eirunepé	1.159 Km			1h56min.
Ipixuna	1.364 Km			13h
Lábrea	865 Km			1h50min.
Manicoré	391 Km		14h	
Manacapuru	103 Km	1h31min.		
Maués	257 Km		13h30 min.	
Nova Olinda do Norte	134 Km		4h	
Novo Aripuanã	1.373,6 Km	21h55min.		
Presidente Figueiredo	124,9 Km	2h15 ⁷⁴ min.		

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de dados presentes nos sites: <http://br.distancia.net/calculador?from=manaus&to>, www.rome2rio.com/pt/s/Manaus/S%C3%A3o e de empresas aéreas que oferecem voos para os municípios listados na tabela.

⁷¹ A distância é sempre calculada em linha reta.

⁷² Especificação da legenda: T = terrestre (transporte por rodovia); F = Fluvial (barcos “de linha”); A = Aéreo.

⁷³ Aqui me refiro a grandes embarcações, com capacidade para 100 ou mais pessoas, e denominadas “barcos expressos” ou de “linha”, que fazem o transporte regularmente para o município.

⁷⁴ Transporte de ônibus, com paradas em comunidades ao longo da Estrada. De carro, o tempo diminui para 1h57 min.

Para uma melhor interpretação das distâncias entre os municípios e a capital Manaus, onde são ofertados cursos de graduação pela UEA, é importante ressaltar que na Amazônia brasileira “as distâncias tendem a crescer ou diminuir em virtude da prática espacial e dos meios de transporte utilizados pelos sujeitos” (LARAY; JARDIM, 2020, p. 371), o que se confirma pela diferença temporal apresentada nas colunas de tipos de transporte fluvial, terrestre ou aéreo.

Essa informação relativa à distância se constitui na motivação para solicitação de oferta de cursos nos Centros ou Núcleos pelas prefeituras dos municípios e como justificativa para oferta pela IES. Também se configura como motivo de solicitação de recursos financeiros junto ao Ministério da Educação para a construção de *campi* no interior do Amazonas e oferta de cursos de graduação, que se unem à necessidade de atender a demandas de desenvolvimento pelo estado.

É importante destacar que todos esses benefícios se revestem de grande relevância ao desenvolvimento, se refletirmos que a Amazônia é uma região cujo progresso se deu onde foi possível construir estradas (NOGUEIRA, 1997). Desse modo, a presença da UEA nos municípios aproximou alunos ao conhecimento, criando outro tipo de estrada, por meio da expansão da universidade de forma presencial ou pelas teias da comunicação. Além disso, inferi que, num estado com expressiva dimensão geográfica, tal como apresentado, era impossível manter a oferta de cursos de graduação centralizados na capital.

Outro fator importante, no que tange ao aspecto do desenvolvimento vinculado à criação da UEA, diz respeito às informações quanto à oferta de vagas, inscrição em processos seletivos, número de alunos matriculados, formados e docentes, esses referentes ao Curso de Pedagogia ofertado nos Municípios de Manaus e Parintins. Ou seja, são informações que refletem “culturas, histórias, tradições [...] que coexistem nas escolas” (BALL *et al.*, 2016, p. 16), e que configuram “políticas específicas” orientadas por “fatores institucionais” (BALL *et al.*, 2016, p. 23).

Para a caracterização da UEA sobre a oferta de vagas, acesso via processo seletivo e vestibular, de forma geral por município, escola, centro ou núcleo, assim como o número de alunos matriculados, diplomados e a quantidade de docentes efetivos e por titulação, consulte a página da Pró-Reitoria de Planejamento (PROPLAN⁷⁵) e, nesta, a seção da Coordenadoria de Planejamento Institucional (CPI), responsável pelo orçamento e “controle de dados estatísticos institucionais”.

⁷⁵ www.proplan.uea.edu.br/cpi-apresentação. Acesso em 16 novembro 2020.

Nessa página, que compõe o *site* da UEA⁷⁶, é possível encontrar documentos que apresentam os “dados estatísticos mais relevantes desta Universidade do Amazonas [...]”, organizados numa seção denominada “UEA em números”, porém com a ressalva de que os dados correspondem aos anos de 2011 a 2017.

Dentre estes documentos destaquei a publicação “UEA em números”, evolução/2005-2016, por sistematizar informações de 5 anos; em seguida, pesquisei o ano de 2017, para complementar informações até o último ano de publicação disponível no *site* da IES.

A limitação de dados ao período supramencionado exigiu solicitar a complementação do intervalo 2018 a 2020, através de documento da Secretaria Geral Acadêmica da UEA, órgão vinculado à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD⁷⁷), responsável, conforme apresentação no *site* dessa Pró-Reitoria, por realizar “o registro e o controle acadêmico por meio da matrícula institucional e curricular, do aproveitamento e do trancamento de disciplina, do rendimento escolar, das transferências, de desligamentos, de desistências, da colação de grau e da expedição de revalidação de diploma”.

Ampliando a caracterização institucional, no que diz respeito às informações quanto aos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação, considere importante explicar como a UEA significou suas formas de acesso. Para tanto, transcrevo os textos constantes de seção da Comissão Geral de Concurso (CGC⁷⁸), como segue:

CGC – Vestibular

O concurso vestibular é o mais abrangente dos sistemas de ingresso na UEA. É realizado anualmente e suas provas são aplicadas na capital e em todos os municípios do interior do Estado. O conteúdo de suas provas relativas às três séries do Ensino Médio é baseado nos eixos norteadores dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e definidos em consonância com a Matriz de Referência Curricular das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas.

CGC – SIS

O Sistema Integrado Seriado (SIS) [...] se constitui como um programa amplo, sistemático e cumulativo. Avalia o desempenho dos candidatos ao ensino superior de graduação da UEA, a partir do seu aproveitamento em cada uma das séries do Ensino Médio, cursado integralmente no Estado do Amazonas, com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Matriz de Referência Curricular das Escolas Públicas Estaduais do Amazonas. O Sistema de Ingresso Seriado é realizado em três etapas, correspondentes às três séries do Ensino Médio, por meio da aplicação de provas anuais, que avaliarão as competências e habilidades adquiridas pelo estudante em cada uma das séries [...].

⁷⁶ www.uea.edu.br

⁷⁷ <https://prograd.uea.edu.br> Acesso em 1 abril 2021.

⁷⁸ Disponíveis em: <https://proplan.uea.edu.br/cgc-apresentação/> Acesso em 16 de novembro 2020.

No que diz respeito à oferta de vagas, o destaque foi feito ao Curso de Pedagogia, objeto da pesquisa. Em Manaus, o número de vagas oferecido, nos anos de 2010 a 2016, conforme publicação da “UEA em números”, já mencionado, teve uma variação de 126 vagas ofertadas no primeiro ano do relatório, para 50, nos anos de 2016 e 2017, acrescida de 34 vagas, oferecidas pelo Sistema Integrado Seriado (SIS). Já nos anos de 2018 a 2020, a IES ofereceu 274 vagas (vestibular e SIS). Ressalto, quanto aos números, que as vagas neste município foram distribuídas em 3 turnos de funcionamento: matutino, vespertino e noturno, até o ano de 2016, com redução para os turnos matutino e noturno no ano de 2017.

Para o Curso ofertado no município de Parintins, o documento apresenta a definição de 31 vagas para o ano de 2016 e, no ano de 2017 foram mantidas as 31 vagas do ano anterior, com acréscimo de 21 vagas, oferecidas para o ingresso via SIS. Dada a ausência de dados atuais no referido documento, busquei em editais das formas de acesso “vestibular e SIS”, disponíveis no sítio⁷⁹ da UEA, e observei que nesses foram definidos, para acesso no ano de 2020, 27 vagas em concurso de vestibular e 18 vagas para o SIS.

Quanto aos docentes efetivos e por titulação, os dados do documento “UEA em números” (2005-2016) não os apresentam por localidade de oferta, mas revelam o crescimento no número de docentes, de 116, em 2005, para 356, em 2016. Desses, a IES teve uma variação no número de mestres de 272 a 530; e no número de doutores, de 106 a 314. No ano de 2017, o número de docentes efetivos apresentou significativo aumento para um quantitativo de 956, mantendo-se o número de doutores do ano anterior, com redução no número de mestres para 484.

Tais dados permitem verificar o considerável investimento em formação continuada do quadro de docentes pela IES, com apoio de recursos do estado e parcerias com outras universidades para oferta de programas de pós-graduação. Por sua vez, pode-se confirmar a “tese” da ideologia da educação como fator de desenvolvimento (LARAY; JARDIM, 2021; ESTÁCIO, 2019; LUZ *et al.*, 2017), cuja discussão não me aprofundarei, uma vez que os dados foram aqui apresentados para uma contextualização de dimensões da política da instituição analisada, o que pode contribuir para a posterior interpretação dos significados atribuídos ao currículo, ao professor e à sua formação, a ser apresentada no Capítulo 4.

E, com base em abordagem discursiva adotada por Stephen Ball e colaboradores (BOWE *et al.*, 2017; BALL *et al.*, 2016), os dados sintetizam a relação entre o contexto da prática ou contexto micro de produção da política educacional local, com o contexto da

⁷⁹ <https://selecao2.uea.edu.br>

produção do texto político e contexto de influência (contexto macro). Significa que os contextos se inter-relacionam pelo processo de criação/recriação de políticas e pela capacidade que essas apresentam de “afetar o trabalho um do outro” (BOWE *et al.*, 2017, p. 14).

Essa síntese corrobora reflexos de diretrizes nacionais para a organização da IES, no que tange à forma de organização e definição de processos seletivos de acesso, os quais se conjugam com orientações locais, a exemplo da prioridade definida nesses processos para alunos do ensino médio (cursado no estado) e orientação da avaliação por parâmetros nacionais e matrizes estaduais.

As orientações locais configuram processo de recontextualização, definido neste estudo como negociações em nível local entre a UEA e as secretarias municipais de educação, prefeituras, professores e alunos (demanda populacional interessada em cursar um curso de graduação) para a definição de conhecimentos educativos válidos, a partir da ressignificação do texto oficial em função de demandas locais específicas, as quais sinalizam para ressignificação curricular.

Nessa direção, grupos políticos locais formados pelos atores sociais representativos da IES e dos municípios definem normas e formas de organização, produção e oferta curricular, que consolidam ideias, inclinações e conceitos de estado e instituição, considerando a definição no contexto da prática, que recontextualiza orientações curriculares dos demais contextos do ciclo de políticas.

Por meio da recontextualização, foi possível configurar o referido estado com suas singularidades, com a presença da IES na oferta de ensino superior, seus objetivos e números que caracterizam sua forma de funcionamento e atendimento à população do estado do Amazonas e que sintetizam políticas que “introduzem recursos diferentes”, instituição com “histórias específicas [...] infraestrutura, perfis de pessoal [...] e desafios de ensino e aprendizagem” (BALL *et al.*, 2016, p. 35) em contexto da prática. Esses aspectos são ampliados na seção seguinte para tratar do Curso de Pedagogia, do ponto de vista da história de sua constituição a partir de documentos normativos curriculares.

3.3 Breve histórico da proposta curricular do Curso de Pedagogia a partir de documentos normativos locais

Nesta seção, objetivo problematizar o Curso de Pedagogia enquanto curso de licenciatura que forma professores para o exercício da docência na educação infantil e anos iniciais e a produção curricular deste. Nessa problematização, adoto orientação de análise

definida por Ball *et al.* (2016) e que amplia os contextos do ciclo de políticas, quais sejam “contextos situados”, “culturas profissionais”, “contextos materiais” e “contextos externos”.

De forma sintética, à semelhança dos contextos primários do ciclo de políticas, estes se inter-relacionam. E, para melhor compreensão, Ball *et al.* (2016) significam cada um dos componentes da tipologia, em sua relação com a localização e história institucional (“contextos situados”), com as práticas docentes e com tempo de exercício do magistério (“culturas profissionais”), e ainda com aspectos físicos, tal qual infraestrutura, equipamentos, acesso à internet, entre outros (“contextos materiais”), e pressões externas por desempenho (“contextos externos”).

Feita esta exposição inicial, esclareço que os dados da pesquisa sobre o Curso de Pedagogia, nesta subseção, destacam sua constituição histórica, que inclui os currículos produzidos e suas modificações, significando processos de reforma em contexto amazônico de uma IES pública estadual, como constituídos pelos conceitos de criação, alteração ou reforma de currículos. Porém, antecede a esta discussão uma breve caracterização dos municípios onde este é ofertado pela UEA e onde a pesquisa de campo, na forma de análise documental, foi efetivada.

Com base na informação presente na página da PROGRAD/UEA, o curso de Pedagogia foi criado no ano de 2007 pela Resolução n.º 013/2007-CONSUNIV, de 05/06/2007, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 16/10/2008, com oferta de turmas iniciada no mesmo ano. Atualmente, o referido curso aguarda renovação do processo de reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM), o qual tramita por meio do Processo n.º 175-CEE/AM. Em avaliação anterior, esse curso recebeu conceito 4⁸⁰, atribuído pelo referido Conselho e pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), mantendo-se com validade ao quinquênio correspondente ao período de 10/08/2016 a 10/08/2021.

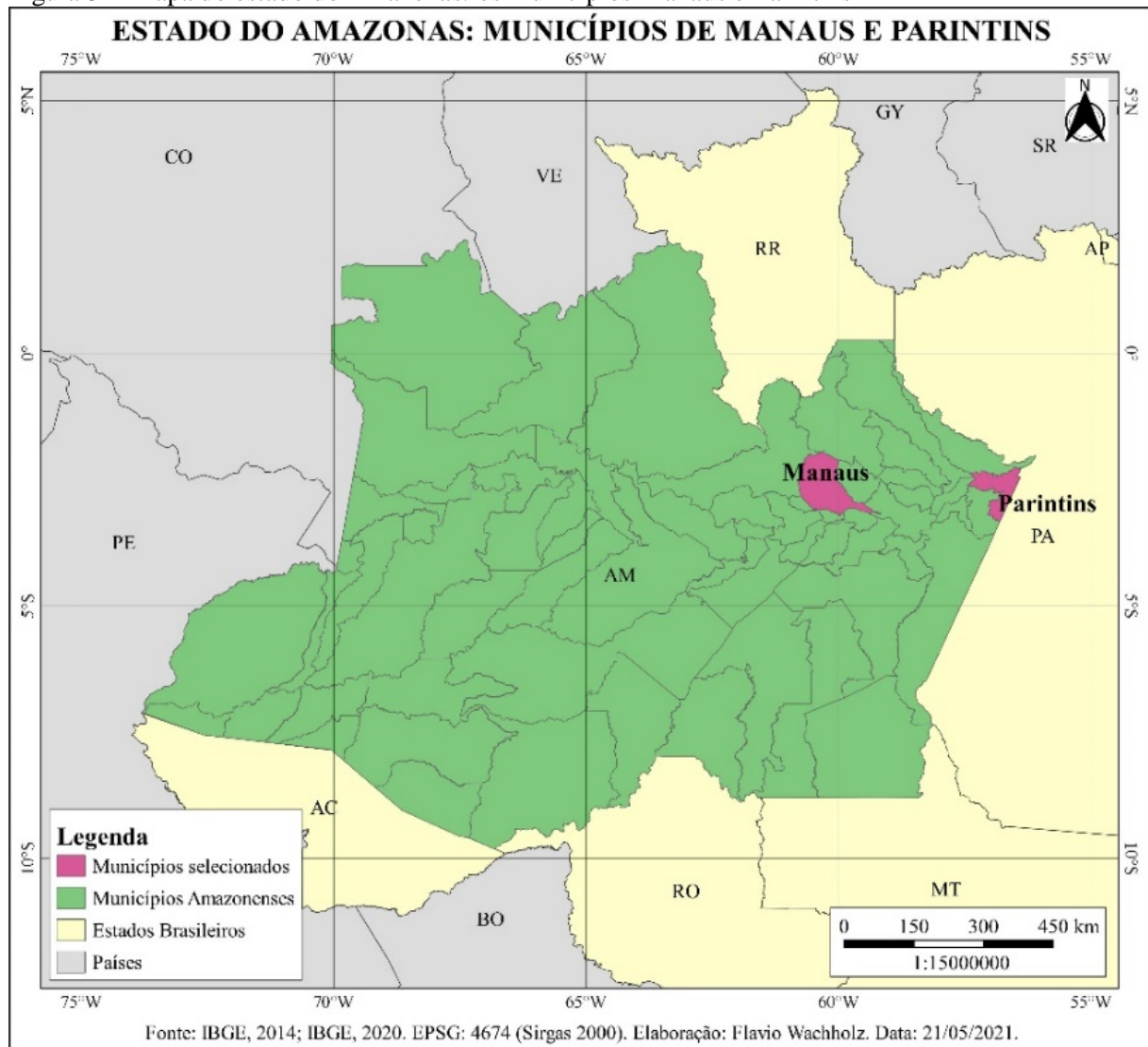
Conforme o PDI 2017-2021, o Curso de Pedagogia é oferecido de forma regular nos municípios de Manaus, Parintins, Tefé, Itacoatiara, Lábrea, São Gabriel da Cachoeira e Tabatinga. E, de forma modular, nos municípios de Humaitá, Eirunepé, assim como pelo sistema mediado pela tecnologia nos municípios de Alvarães, Autazes, Barcelos, Barreirinha, Beruri, Borba, Jutai, São Paulo de Olivença e Uarini.

⁸⁰ A nota compõe o Conceito Preliminar de Curso (CPC), atribuído pelo INEP/MEC numa escala de 1 a 5. Quando um Curso recebe conceito igual ou maior que 3 atende aos critérios de qualidade em quase 100% dos itens avaliados, definidos por este órgão. Conforme o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (MEC/INEP, 2015), a nota 4 é atribuída “Quando os indicadores da dimensão avaliada configuram um conceito MUITO BOM/MUITO BEM” (2015, p. 1).

A partir dessa identificação, considerei importante caracterizar os municípios onde a pesquisa de campo sobre o Curso de Pedagogia foi realizada, particularmente quanto à população, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (censo 2010) e localização, ampliando dados da seção 3.1 e do quadro 4.

Integrantes do grande estado do Amazonas, já caracterizado anteriormente, os municípios de Manaus e Parintins estão localizados em conformidade com os dados do mapa apresentado na figura 3:

Figura 3 – Mapa do estado do Amazonas: os municípios Manaus e Parintins



Fonte: IBGE (2014); IBGE (2020). EPSG: 4674 (Sirgas 2000). Elaboração: Wachholz (2021).

a) Manaus: localizada no extremo norte do estado do Amazonas, na confluência entre os rios Negro e Solimões, conta com uma área territorial de 11.401.092 Km². É considerada a maior cidade da Região Norte do país, pertencente à mesorregião do centro amazonense.

Informações do último censo⁸¹ revelaram uma população de 1.802.014 habitantes, com estimativa de 2.145.444 para o ano de 2018.

b) Parintins: conhecida mundialmente como a cidade dos bois-bumbás, está localizada na margem direita do Rio Amazonas, entre as cidades de Manaus e Belém (PA), com núcleo urbano sobre uma ilha denominada “Ilha Tupinambarana” (“Ilha da Rainha da Morte”, na língua indígena)⁸².

Localiza-se no extremo leste de Manaus, com acesso por barcos ou lanchas rápidas (chamadas “a jatos”), ou ainda via aérea que, neste caso, conta com uma empresa na Região norte, a qual oferece voos diários, e outra nacional que atua apenas na época do festival de Parintins. Conforme dados do IBGE (censo 2010), a população foi definida em 102.333 habitantes, com estimativa populacional de 113.168 habitantes, em 2018.

Esses informes somei a outros, como a economia, reveladores de contextos distintos em cada município, sendo a capital do estado caracterizada por uma economia e desenvolvimento favorecidos pela criação da Zona Franca de Manaus (ZFM) e consequente inserção de grandes empresas no polo industrial, e os demais municípios, em geral, com uma economia baseada na renda de pequenos comércios ou de eventos culturais locais e/ou atividades rurais.

Com vistas a aprofundar informações sobre o currículo do curso e buscar dados para análise dos discursos quanto ao professor e à sua formação, pesquisei a documentação do Curso de Pedagogia em cada unidade acadêmica da UEA que compõe o recorte do estudo, de modo a verificar o histórico normativo desde a sua criação até os dias atuais, incluindo a quantidade de mudanças curriculares realizadas e sua relação com o contexto do município onde é oferecido.

3.3.1 A produção curricular do Curso de Pedagogia em Manaus e em Parintins: discursos acessados

Para efetivar esta análise, que envolve a história da produção curricular, foi realizada leitura do Projeto Político-Pedagógico do Curso (PPC) dos dois municípios estudados (em duas versões), portanto de um “artefato” de política, o qual juntamente com atas, pareceres e

⁸¹ <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso: 15 junho 2019.

⁸² Fonte: Parintins-Desciclopedia. Disponível em: <http://desciclopedia.org/wiki/Parintins> Acesso: 15 junho 2019.

resoluções se constitui em “materiais visuais e recursos que documentam/ilustram o que tem que ser feito” e caracterizam “processos de atuações de políticas” (BALL *et al.*, 2016, p. 171).

Da leitura e tradução do artefato PPC de cada Curso/Unidade acadêmica da UEA (Manaus e Parintins), mapeei a história de produção curricular e os discursos privilegiados na proposta de formação dessa IES.

Entre os artefatos selecionados, inicio tratando do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), de forma geral e específica, quando analiso os PPCs de Pedagogia de Manaus e de Parintins. A esta análise incluo atas de reunião do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e do Colegiado de Curso, enquanto “produções culturais” que conversam com processos sociais (BALL *et al.*, 2016).

No que se refere aos PPCs analisados, a pesquisa apresenta um marco temporal, definido pelos anos de 2007 e 2018, correspondentes, respectivamente, à primeira versão da proposta curricular, produzida para a criação do Curso na IEA/município e à segunda versão, resultante de alteração ou reforma curricular.

O PPC é compreendido nesta pesquisa como o documento produzido por professores, profissionais da educação (atores sociais), definidos por sujeitos e objetos de políticas, os quais definem sentidos e interesses no interior do processo de negociação para a produção curricular. Esses encenam a política no contexto da prática em que atuam, produzindo um texto discursivo. É um artefato criado para conceder autonomia às escolas e instituições de ensino superior e organizar ações pedagógicas, devendo sua elaboração ser realizada por essas instituições e com a participação dos docentes (Art. 12, inciso I e Art. 13, incisos I e II da Lei n.º 9.394/96).

Para essa definição, adoto, ainda, a significação de Osório *et al* (2020), para as quais este documento, enquanto componente de uma tecnologia discursiva, se constitui em “texto curricular” e se legitima como “autoridade cultural” para definir saberes, organizar conteúdos, propor objetivos e perfil de formação, metodologias de ensino e avaliação, concepções de ensino, instituição de práticas, instituição de “determinada política de espacialização e temporalização do conhecimento”, assim como “formas de regulação”, tendo como meta a definição de perfil de sujeito/profissional a ser formado (2020, p. 45).

Pode ser, também, significado como “um texto político forjado nas relações de poder-saber”, no interior de “tramas discursivas”, pelas quais atores sociais e políticos “negociam e disputam sentidos na produção de políticas” (SALAZAR; MOURÃO, 2020, p. 26).

Na UEA, conforme normatizado pelas Resoluções n.º 004/2004 – CONSUNIV⁸³, 2/2013 – CONSUNIV⁸⁴ e 023/2019 – CONSUNIV⁸⁵, atualizadas conforme políticas curriculares de cada contexto histórico da produção do texto político, a elaboração de PPCs atende a “diretrizes para elaboração e organização curricular dos Cursos de Graduação”, consubstanciadas na forma de “Roteiro Padronizado para Organização dos Projetos Pedagógicos”⁸⁶ (Art. 2.º, Resolução n.º 004/2004; Art. 2.º, Resolução n.º 2/2013; Art. 1.º e Anexo I – Art. 8.º, Resolução n.º 023/2019 – CONSUNIV⁸⁷).

Além de ser um documento normatizado no interior da IES, é produzido como resposta a negociações político-acadêmicas, marcadas por consensos, dissensos e conflitos, dos quais resultam acordos sempre contingentes em torno de questões que compõem pautas debatidas pelas comissões de elaboração no Núcleo Docente Estruturante (NDE) e no Colegiado do Curso.

Quanto ao roteiro, a tradução das orientações do período de 2007 a 2013, expressas nestes, revelou um híbrido de componentes que mesclam dados gerais da IES⁸⁸ com dados do curso, quais sejam: missão, perfil, história, “estrutura organizacional”, normas quanto ao currículo, “regime letivo”, modalidades de acesso e outras, como: contextualização, justificativa, objetivos, perfil, orientação teórico-metodológica, tempo de duração, matriz curricular, ementário, organização dos estágios e Trabalho de Conclusão de Curso, monitoria, formação continuada, relação ensino-pesquisa-extensão e corpo docente, como principais componentes.

Na proposta de roteiro para 2018-2019, as alterações mantiveram o caráter híbrido supracitado e sinalizaram para um investimento no acompanhamento curricular e discente, via processos de “mobilidade acadêmica”, tutoria, egressos, adoção das TICs e ações ante a resultados em processos de avaliação dos cursos de graduação. Em todos os roteiros analisados, destaco a apresentação de orientações ao preenchimento, em cada item e subitem, sempre alertando para as normas internas e para a avaliação externa do curso. Para exemplificar essa afirmação, destaco orientações de uma página do Roteiro padronizado para organização do PPC na UEA:

⁸³ Revogada pela Resolução n.º. 2/2013 – CONSUNIV;

⁸⁴ Revogada pela Resolução n.º. 023/2019 – CONSUNIV;

⁸⁵ A atualização efetivada por esta Resolução teve por base a Portaria MEC n.º. 1.428, de 28/12/2018 – oferta de percentual de disciplinas na modalidade à distância por cursos de graduação presenciais.

⁸⁶ Os roteiros foram solicitados via documento, enviado por *e mail* pela pesquisadora, à Coordenadoria de Apoio ao Ensino (CAE/UEA) e respondido pelo mesmo meio de comunicação.

⁸⁷ Todas as Resoluções foram acessadas e estão disponíveis no site: <https://legislacao1.uea.edu.br>

⁸⁸ Estes dados já constam no PDI da IES.

1.1 CONCEPÇÃO DO CURSO

Deve conter um breve **histórico** do curso, desde sua criação, descrevendo sua trajetória e apresentando a **fundamentação teórico-metodológica** da proposta pedagógica, sendo feito um **diagnóstico da realidade e do contexto regional**, explicitando a **justificativa** para a criação, oferta e manutenção do curso, contemplando os aspectos sociais, econômicos, culturais, políticos, educacionais, ambientais e do mundo do trabalho, demonstrando a sua **viabilidade e importância** (análise crítica e propositiva de como o curso atende aos critérios de necessidade e responsabilidade social da IES, redução de desigualdades sociais e regionais e ações afirmativas a serem desenvolvidas pelo curso com vista à inclusão social), articulando com os objetivos e metas estabelecidos no PDI vigente.

1.2 IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS INSTITUCIONAIS NO ÂMBITO DO CURSO

Descrever as políticas institucionais de ensino, pesquisa e extensão constantes no PDI (**obs.: consultar o PDI 2012-2016, item 4.8 Políticas, páginas 106 a 119**), previstas e implantadas no âmbito do curso e claramente voltadas para a promoção de oportunidades de aprendizagem alinhadas ao perfil do egresso, relatar as práticas comprovadamente exitosas ou inovadoras para a sua revisão.

O texto deverá demonstrar a articulação entre a gestão institucional e a gestão do curso, como ocorre na prática. Também descrever a articulação entre o que está previsto no PDI e as diretrizes existentes para o Curso, demonstrando como elas se manifestam de forma prática.

OBJETIVOS DO CURSO

Os objetivos do curso devem apresentar coerência com o perfil profissional do egresso, a estrutura curricular, o contexto educacional, características locais e regionais e novas práticas emergentes no campo do conhecimento relacionado ao curso (UEA, 2020, p. 26, grifos do documento).

No que diz respeito à definição de roteiros, conforme excertos acima, aponto para uma política de produção curricular orientada pela “tradicional concepção técnico-burocrática e operacional” para a elaboração de documentos, os quais atendem à “demanda e exigência burocrática” (OSÓRIO *et al.*, 2020, p. 50) do sistema educacional (normatizador) do Brasil. Essa exigência foi instituída pela Lei n.º 9.394/96 e orientações⁸⁹ posteriores do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para fins de criação, autorização e reconhecimento de cursos, via processos de avaliação externa.

Quanto ao caráter híbrido ressaltado, esse responde por uma mescla que reúne orientações da legislação que prescreve currículos para os cursos de graduação (DCNs), com a inclusão de referências ao contexto amazônico para o qual o currículo é proposto. A relação entre textos oficiais e contexto institucional é situada na pesquisa de Osório *et al.* (2020, p. 50) como “aspectos que parecem ser o resultado das tradições locais e das demandas” do contexto para o qual o PPC é produzido.

⁸⁹ Dentre estas orientações, cito: o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância (MEC, 2015).

A partir dessas considerações, destaco que foram analisados dois PPCs de cada Curso/Município, correspondente a reformas realizadas no ano de 2018 e que modificaram a matriz curricular do curso criado no ano de 2007. Pela leitura desse artefato, investiguei a recontextualização curricular na proposta pedagógica.

Para efetivar a análise, procedi à leitura inicial, seguida da pesquisa referente à recontextualização e tradução no contexto da prática, mediada pelas seguintes questões: como foi produzida a política curricular quanto à implementação ou recontextualização? O texto político apresenta híbrido de orientações e tradições locais? Como é proposta a articulação teoria-prática? Qual nível de atuação da docência na educação é privilegiado? Essas questões serviram para orientar a leitura e análise dos PPCs com o objetivo de mapear os discursos privilegiados na proposta de curso da UEA para a formação do professor. Para tanto, buscarei respondê-las nas subseções seguintes.

3.3.2 O PPC de Pedagogia – Manaus e Parintins (versão 2007)⁹⁰

O artefato Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, produzido em 2007, ano da criação desse curso na UEA, foi elaborado em documento único para os municípios de Manaus, Parintins, Tefé e Tabatinga. Nesse caso, corrobora-se o argumento desta tese quanto à produção curricular como identidade do estado, desconsiderando a participação de atores sociais, inseridos em um contexto social e político, o contexto da prática de cada município, em sua singularidade e diversidade e, portanto, silenciando atores do contexto micro, local.

Do ponto de vista da regulamentação na IES, o primeiro Projeto foi aprovado pela Resolução n.º 40/2007-CONSUNIV, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 26/12/2007, e o segundo pela Resolução n.º 014/2019 – CONSUNIV. Esse último, datado de 2018, resultou de alteração curricular que adequou a carga horária dos estágios, das atividades complementares, substituiu componente curricular, ajustou a periodização de disciplinas, inseriu e excluiu carga horária prática em disciplinas e excluiu pré-requisitos, atendendo a definições normativas para o currículo de Pedagogia no referido período no país.

Quanto à aprovação de Projetos Pedagógicos na IES, esses têm sua construção iniciada no NDE, após comunicação e aprovação da necessidade de revisão pela Coordenação

⁹⁰ Os documentos foram disponibilizados em arquivo digital, pelas coordenações do Curso.

de Apoio ao Ensino (CAE) ou publicação de diretriz curricular pelo CNE. Nessa primeira instância, membros do NDE, após consulta a professores de áreas do conhecimento, elaboram a proposta e a encaminham para apreciação e aprovação pelo Colegiado do Curso que, se aprovada, são submetidas ao Conselho Acadêmico da Unidade, para posterior envio ao Conselho Universitário, para apreciação, aprovação e publicação de Resolução no DOE.

A apresentação deste caminho de produção curricular na IES objetiva contextualizar a sistemática de produção de currículos em IES públicas e que, ao longo da história de sua existência, segue a trâmites até a enunciação da existência de um novo currículo ou de um currículo alterado.

Quanto à estrutura do Projeto, o documento aprovado em 2007 é composto por 184 páginas, incluídos os anexos. Por meio da tradução, destaco as seções principais do artefato, quais sejam: considerações gerais, o que denominei de introdução; contextualização institucional⁹¹ – caracterização do Curso quanto à “justificativa/concepção”, objetivos, perfil profissional, bases legais, definição dos campos epistêmicos do currículo proposto, estruturação dos núcleos formativos, conforme DCNs (2006)⁹²; metodologia de ensino⁹³; corpo docente; quadro de equivalência e/ou complementação de estudos para alunos do extinto Curso Normal Superior que optassem pelo Curso de Pedagogia; referências e anexos⁹⁴.

Na introdução do documento de 2007, primeiro PPC elaborado para fins de criação do Curso na UEA e que substitui o Curso Normal Superior, dá-se destaque para a participação de sujeitos em sua produção, conforme excerto a seguir: “Este documento apresenta o resultado do trabalho coletivo elaborado pelos segmentos docente da Universidade do Estado do Amazonas, com fundamento na Lei 9394/96-LDB [...]” (UEA, 2007, p. 1).

Em sua constituição, atendendo às Diretrizes Nacionais Curriculares para o Curso de Pedagogia, fixadas pela Resolução CNE/CP 1/2006⁹⁵, foi definida a formação para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, com a

⁹¹ Inclui subseções: identificação, breve histórico, estrutura física, normas acadêmicas, identificação do curso, identificação deste.

⁹² Especifica, a partir do texto oficial: composição da carga horária do Curso por estes núcleos, desdobramento do currículo oficial em disciplinas para um currículo local, matriz curricular, ementas, concepção do estágio e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

⁹³ Inclui: apresentação de linhas de pesquisa, atividades complementares, relação ensino-pesquisa-extensão, programa de monitoria.

⁹⁴ Conforme modelo de produção orientado pela Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE/UEA), compostos por ementário, normatização do estágio e TCC.

⁹⁵ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

possibilidade de oferta de formação para exercício da profissão em outras áreas que requerem conhecimentos pedagógicos, em nível de pós-graduação *lato* ou *stricto sensu*.

No que diz respeito à relação com o contexto local, é proposto o atendimento

[...] às necessidades específicas da Amazônia, na perspectiva de melhor qualificar seus recursos humanos para o desenvolvimento de uma ação pedagógica metódica e intencional. A proposta foi construída a partir do exame das relações sociais, observadas as diversidades etno-culturais e os valores éticos, estéticos e ambientais inerentes aos processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre as diferentes visões de mundo (UEA, 2007, p. 1).

A relação qualificação/desenvolvimento na citação acima aponta para um sentido relacionado à formação do professor. Nesse caso, um discurso que relaciona concepções gerais (o desenvolvimento regional/local) com concepções específicas (formação docente).

Quanto às concepções específicas, importa ressaltar seu alinhamento com discursos de organismos internacionais como UNESCO, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), entre outros, os quais apontam um significado comum nas políticas de formação do professor e podem, ainda, ser o resultado de reformas educacionais que, a partir dos anos 1990, passaram a apresentar duas dimensões principais: “aperfeiçoamento do ensino” e “formação de professores” (POPKEWITZ, 1997).

A orientação da formação pela pesquisa também é anunciada na introdução do documento, quando se refere ao eixo da formação, enquanto orientação das “relações Crianças, Jovens e Sociedade, sujeitos que devem ser atendidos pela rede de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental” (UEA, 2007a, p. 2). A partir dessa orientação, a pesquisa subsidiada por “concepções pedagógicas” orientará as reflexões quanto à faixa etária a ser atendida, no que diz respeito a conhecimentos relativos à comunidade, sociedade e conhecimento.

Vale lembrar que a pesquisa como eixo da formação, como diria Freire (2014), quando se refere à pesquisa como um “corpo” que se encontra com o ensino e propicia o “pensar certo, em termos críticos” (2014, p. 30-31), reflete a ênfase atribuída pela comunidade de conhecimento da Unesp, liderada pela professora Selma Garrido Pimenta.

Essa ênfase à formação orientada pelo conceito de professor pesquisador, no Curso de Pedagogia da UEA, remonta à revisão curricular do então Curso Normal Superior, extinto. Esse foi coordenado na IES pelo Professor Evandro Ghedin, que publicou, juntamente com a

professora Selma Pimenta, da Unesp, o livro “Professor reflexivo no Brasil”, no qual é discutido o conceito em relação à reflexão e à orientação para a formação do professor.

A partir desse trabalho e de escuta da comunidade local, foram debatidas as contribuições da pesquisa para as atividades de estágio. e o conceito foi adotado pelo grupo de docentes de estágio. Este orientou as disciplinas Estágio I, II e III, conforme excerto extraído do PPC do Curso.

Concebe-se estágio como a experiência profissional na qual se busca articular e construir saberes, a partir da prática docente, da participação na gestão de processos educativos e da atividade de pesquisa, em escolas da rede pública e particular de ensino, preferencialmente da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (UEA, 2007, p. 147).

Pela inclusão da pesquisa no estágio, conforme expresso na citação acima, as atividades de docência, orientadas aos graduandos do curso, seguem a metodologia de pesquisa orientada pela abordagem investigativa, denominada “prático-investigativa”, conforme pesquisas⁹⁶ de Pimenta (1999; 2002), tendo princípios em que “o estagiário pode aproximar-se da realidade, chegar perto do trabalho do professor em seu lócus de ação, que é a escola, com a conotação de envolvimento e a intencionalidade investigativa” (UEA, 2007, p. 152).

É importante ressaltar, ainda, que a proposta de formação orientada pela pesquisa resulta da tendência de formação com ênfase à prática, defendida por Donald Schön, Maurice Tardif, entre outros. Além disso, conforme exposto no PPC do curso, se ancora “em pressupostos alicerçados nos estudos de Gauthier (1998 e 2001); Nóvoa, Schön e Zeichner (1992) e Pimenta (1992), os quais tratam da formação do professor reflexivo e pesquisador” (UEA, 2007, p. 150). Essa tendência tem, na reflexão sobre a prática, o eixo para a análise, revisão e construção de conhecimentos para fundamentar propostas curriculares para a formação do professor (DIAS, 2009).

Na justificativa para a criação do Curso, destaco a recontextualização no contexto da prática pela significação de uma formação que amplia conhecimentos sobre a educação, especificamente quanto ao processo de ensino-aprendizagem na educação infantil e anos iniciais. Além disso, mesmo apresentando o curso de Pedagogia como substituto ao Curso Normal Superior, anteriormente oferecido, integra-os pelas pesquisas realizadas no curso

⁹⁶ Estas pesquisas estão publicadas nas obras: PIMENTA, Selma G. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez. 1999 e PIMENTA, Selma G. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2000.

extinto e continuadas no curso proposto. O trecho a seguir, destacado do PPC, explicita o exposto:

Deste modo, o novo curso (Pedagogia) acrescenta à oferta de qualificação em campos de trabalho necessários ao desenvolvimento das escolas no Amazonas, na medida em que: amplia suas experiências de aproximação com a realidade; em que traz para o debate a nova realidade das relações entre educadores e educando a partir de pressupostos formulados pelos resultados de pesquisas e práticas em curso na [...] Escola Normal Superior da Universidade do Estado do Amazonas (UEA, 2007, p. 18-19).

Além da recontextualização, por meio de “processo interativo de fazer textos institucionais e colocar [...] em ação” (BALL *et al.*, 2016, p. 69), considerando a escuta da comunidade acadêmica, os professores que construíram a proposta produziram uma política assentada no compromisso de dar continuidade à formação de professores para níveis de ensino, entre os quais a educação de crianças e jovens, por anos não incluída no currículo desta formação, conforme texto que trata da especificidade da educação de crianças e cujos trechos destaco a seguir:

Na história da criança, o descaso e a falta de atenção também se refletem sobre os educadores que delas se ocupam. A história tem para com essas crianças e seus educadores uma imensa dívida que se constituiu ao longo de todo o desenvolvimento da sociedade brasileira: analfabetismo, evasão escolar e péssima qualidade de ensino, [...].

Na Amazônia, depois do desmonte das atividades dos eclesiásticos, um grande número de crianças, em sua maioria tapuias, espólio dos desaldeamento, vagava pelas ruas das cidades, expostas à própria sorte ou sob a tutela de pais miseráveis. Recebiam pouca assistência do Estado, como se não fizessem parte da realidade nacional que se construía: as crianças indígenas, as crianças escravas e mesmo as “brancas”, que não tinham “nome”, eram entregues à Casa dos Expostos, primeira versão das Febem’s, [...]. A educação na Amazônia, após as missões, ficou longe das preocupações da Coroa portuguesa e da elite local por um longo período.

[...]

A criança e o jovem são os focos das preocupações do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia [...] pelo fato de serem os sujeitos primordiais do processo de formação docente. Na leitura sobre a constituição histórica da formação dos educadores, observa-se que as reflexões sobre os educandos, por longo tempo, ficaram presas as ideias dos adultos sobre as gerações futuras.

[...]

Não é possível compreender a pedagogia e o magistério sem nos debruçarmos sobre as condições que hoje se apresentam à infância e à juventude, na sociedade atual. Ocupar-se dessas questões significa reconstruir a identidade do educador a partir da nova realidade dos educandos. A nova realidade da infância e da juventude quebra as imagens antigas da pedagogia e do magistério, e este é o desafio que incomoda os educadores (UEA, 2007, p. 18-46).

Além dessa justificativa, é enfatizada a necessidade de definir uma formação que reflita sobre sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, dentre os quais se priorizou, a

partir da Resolução CNE/CP 1/2006⁹⁷, a formação do professor para atuar no magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Porém, essa prioridade se apresenta como recontextualizada e ressignificada na proposta do Curso de Pedagogia para o Amazonas, tendo por base a crítica à formação tradicionalmente genérica e técnica, que se pretendeu redefinir, como exposto no PPC do Curso: “Os cursos de formação do magistério gastam um longo tempo com generalidades e pouco no conhecimento dos sujeitos reais com os quais vão trabalhar” (UEA, 2007, p. 48).

E, ao ressignificar a formação, reforça a necessidade de pesquisa para o conhecimento dos sujeitos a serem educados e para cujo ensino os professores serão formados, alinhando formação e pesquisa, conforme explica, pelas vias da “aproximação dos sujeitos”, e que “justifica a priorização da pesquisa como eixo central da formação no sentido de conhecer, com propriedade, os educandos” (UEA, 2007, p. 50).

A assunção do compromisso formativo, enunciado pela justificativa apresentada no PPC, como resposta a um texto político (Resolução CNE/CP 1/2006), pode ser significada por pressões aos professores para atender a requisitos da avaliação externa (BALL *et al.*, 2016). Esse compromisso, significado na formação orientada pela pesquisa, definida no PPC em análise, como se pôde confirmar em discursos acessados em ata de reunião do Colegiado do Curso, em 20 de abril de 2016, está sendo mantido na: definição de parâmetros para orientação de alunos, com base na participação em linhas de pesquisa por área e subáreas do conhecimento.

Importante destacar a influência de comunidades do conhecimento na produção de políticas e que, no Curso de Pedagogia em análise, significa a abordagem sobre crianças e jovens, vinculando-os aos estudos e pesquisas orientadas pela Sociologia da Infância, bases teóricas sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e estudos do desenvolvimento do pensamento e da linguagem infantis.

A partir desses e de outros aspectos já tratados, recontextualizou-se a discussão teórico-epistemológica quanto ao foco da formação do professor no curso de Pedagogia, enfatizando a educação de crianças e jovens para o contexto amazônico. A recontextualização configura um híbrido de concepções de comunidades do conhecimento, ressignificando uma antiga proposta de formação que remonta à criação do “método de ensino simultâneo”, instituído pela Reforma de Couto Ferraz, também “conhecida como Regulamento de 1854” (ROMERO; ROMERO, 2016, p. 9). O objetivo da recontextualização, nesse PPC, é romper

⁹⁷ Aprovada pelo Parecer CNE/CP 5/2005.

com o tecnicismo e generalismo de formações que idealizam crianças e jovens pelo olhar de adultos.

A coexistência de diferentes comunidades do conhecimento promoveu a ressignificação da formação, a qual se amplia com a definição de formação inicial que inclua demandas relacionadas à educação indígena, educação ambiental e de jovens e adultos, expressas nas “Finalidades” do curso. Essas são definidas como “áreas específicas de conhecimento”, necessárias à formação docente e que atendem a “demandas da realidade amazônica” (UEA, 2007, p. 59). O atendimento a essa realidade, conforme proposta de formação, não se esgotaria na formação inicial. O projeto em análise previu

[...] implantar Cursos de Pós-graduação *latu sensu* e *strictu-sensu*, propícios à produção de pesquisas em áreas de conhecimentos necessários à compreensão da realidade educacional da Amazônia nas relações Educação, Sociedade e Cultura, em conformidade com as linhas definidas pela Política de Pesquisa da Instituição (UEA, 2007, p. 59-60).

Fundamentado nestas propostas e, contribuindo para a aceção quanto à produção de políticas por professores no contexto da prática, um dos contextos do ciclo contínuo de políticas (BOWE *et al.*, 2017; MAINARDES, 2006b), a reflexão sobre a pesquisa no PPC em análise é consubstanciada na definição de “política de pesquisa” sobre “o que norteia as concepções sobre crianças e jovens” a ser instituída como parte do projeto de “formação e avaliação dos educadores e suas práticas” (UEA, 2007, p. 59).

Identifiquei justificativa para a política de pesquisa proposta, também em objetivos específicos definidos para a formação, em sua interseção com o foco na Amazônia, como se pode inferir pelo excerto destacado a seguir: “Valorizar experiências intra e extra-acadêmicas como fontes de reflexão-ação crítica, fundadas no conhecimento científico e na compreensão dos diversos contextos históricos-sociais, particularmente das sociedades e das comunidades amazônicas” (UEA, 2007, p. 60-61). Essa orientação institui a pesquisa como primeira “dimensão epistêmica” do curso e como fundamento para as demais. Além disso, a define capaz de desenvolver postura reflexiva frente a essa realidade, como requisito da prática docente autônoma.

Tal política se alinha à extensão, com a instituição de “temáticas” relacionadas a “demandas sociais” para estudos que ampliem a formação do professor no Amazonas, portanto caracterizando uma política curricular em nível macro, conforme apresentado no Projeto Pedagógico de Curso (PPC):

- Línguas e Etnias: línguas faladas pelas nações indígenas Tukano, Baniwa, Sateré, Nhengatú;
- Línguas Estrangeiras;
- Literatura e Infância;
- Educação Inclusiva;
- Tecnologias Educacionais e Educação a distância;
- Problemas Educacionais da Educação Amazônica;
- Práticas educativas e Métodos ativos de aprendizagem;
- História da Amazônia (UEA, 2007, p. 89).

As aptidões e competências definidas no PPC do Curso representam interpretação ou codificação do texto oficial que materializa, na Unidade Acadêmica da UEA onde o Curso é oferecido, uma política na forma “de textos [...] em que a prática é para ser pensada” (BALL *et al.*, 2016, p. 68). Mas a interpretação se mescla com textos recontextualizados, nos quais a criação ou significação da proposta para um contexto situado é evidenciada enquanto atuação de sujeitos (professores, técnicos e alunos) na política proposta.

Quantos aos “campos epistêmicos do currículo” definidos como parte do “Sistema Curricular” projetado, esses podem ser significados como recontextualização do texto oficial por meio de organização curricular em “domínios do conhecimento”, definidos como necessários ao atendimento de demandas formativas na região e elencados como: “filosóficos da educação”; “língua e linguagem”; “antropológicos”; “sociológicos”; “psicológicos”; “históricos”; “políticas públicas e legislação educacional”; “meio ambiente e ensino-aprendizagem das ciências”; “métodos e técnicas de investigação e de pesquisa”; “fundamentos da educação de crianças, jovens e adultos”; “processos de planejamento de ensino”; “conhecimento, análise e aplicação dos processos de ensino/aprendizagem”; “formação em campos específicos de conhecimento em educação” (UEA, 2007, p. 69-78).

No contexto histórico da produção do currículo, enunciada pelo texto escrito que compôs o PPC em análise, a opção pela orientação “formação e pesquisa” recontextualiza a proposta oficial pelo alinhamento às “demandas sociais” elencadas, por meio do prescrito na Resolução CNE/CP 1/2006 (Art. 2.º § 1.º): relação “conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos”, a qual conceitua a docência.

O alinhamento pesquisa/extensão se encontra com o ensino, por meio da definição de critérios que consideram disciplinas “articuladoras” do tripé que orienta a formação em nível superior, a partir do primeiro período letivo do curso, conforme lista apresentada no PPC em análise:

- Disciplinas cujos conteúdos estivessem diretamente relacionados com o aprendizado dos métodos e processo de investigação científica.

- Disciplinas que tratam de conteúdos relacionados com o conhecimento de problemas e realidade específica da Amazônia.
- Disciplinas cujos conteúdos estão relacionados com questões teóricas e práticas dos processos de aprendizagem.
- Momentos relacionados com Estágios e Práticas Pedagógicas (UEA, 2007, p. 91).

Além disso, objetiva-se, pela relação apresentada, contribuir com o desenvolvimento da pesquisa acadêmica dos alunos, devendo resultar na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), definido como monografia, e que consolidará pesquisas realizadas em disciplinas e práticas na escola. Essas serão aprofundadas e analisadas durante os Estágios (em três etapas/semestres) e na disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica (divididas em dois períodos letivos).

A definição desta única modalidade não é consensual nos discursos dos professores que orientam alunos, no entanto, foi mantida pela ausência de discussões específicas sobre o tema. Como exemplo dessa ausência de consenso, destaco discursos de uma das reuniões do Colegiado, os quais confirmam a afirmação e reafirmam a constante negociação de sentidos para as práticas curriculares no contexto da prática.

Em seguida, também sugeriram que em outras reuniões, os professores deliberassem acerca da possibilidade da mudança no modelo de Trabalho de Conclusão de Curso para apenas artigos científicos por serem mais sucintos e por que agora estes ficarão disponíveis online (Ata de reunião ordinária do Colegiado do Curso, em Manaus, em 21/11/2018).

Pelo excerto, observa-se, ainda, a insistência de professores quanto à discussão da questão, de modo a permitir, pela adoção da modalidade artigo, a publicização dos trabalhos de estágio dos alunos do Curso.

A análise do PPC do Curso, somada a das atas de 2012 a 2021⁹⁸, revela o contexto de trabalho docente e as demandas a ele inerentes para promover a formação de professores, objeto do Curso de Pedagogia. Verifica-se que uma demanda pontual, a exemplo da análise do currículo para fins de ajuste, para atendimento às propostas de reforma curricular definidas em textos normativos, é sempre desafiada, em sua concretização ou atendimento, por muitas outras demandas.

Como outras demandas, destaco a necessidade de regulamentação de atividades, registros (preenchimento de relatórios etc.), que alinham formação/avaliação e apresentam tensões referentes à apresentação de dados ao Conselho Estadual de Educação (CEE), órgão

⁹⁸ Foram disponibilizadas pela Coordenação do Curso, 110 atas, que se referem a reuniões ordinárias e extraordinárias do NDE e Colegiado do Curso, no período citado.

responsável pela avaliação de cursos, oferecidos em instituições de ensino do estado do Amazonas.

Essas tensões configuram “pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas” (BALL *et al.*, 2016, p. 57) e são responsáveis pelo volume de trabalho extra e pelo grau de ansiedade a que estão submetidos os professores para a reunião de documentos e produção de relatórios, com vistas a atender aos requisitos da avaliação externa.

As ações dos professores frente ao currículo, aqui sintetizadas, evidenciam a atuação desses no “terceiro espaço entre política e prática”, momento em que a integração, a criatividade, significam professores como “empreendedores” de política, produzindo textos políticos e os colocando em prática (BALL *et al.*, 2016).

O mesmo ocorre na construção de alterações curriculares, que produziram outra versão do PPC e que, embora anunciem o atendimento a um texto político oficial, revelam a relação política e prática, por considerarem demandas específicas, que já vinham sendo debatidas e que são reunidas num novo texto, aproveitando o momento em que o curso foi demandado para oficializar revisões e responder à proposta oficial.

3.3.3 O PPC de Pedagogia – Manaus (versão 2018)

A versão 2018 do PPC de Pedagogia, em Manaus, definida como alteração, conforme texto político analisado, objetivou a realização de “adequações à Resolução CNE/CP 2/2015 – CNE⁹⁹” (UEA, 2018b) e apresentou articulações discursivas, objeto de análise nesta subseção. Essas “adequações” se constituíram em revisão da carga horária dos estágios, passando a totalizar 420 horas, distribuídas nas três etapas definidas em 2007; aumento da carga horária das atividades complementares; substituição de disciplina, antes definida para o estudo da informática, para o estudo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); alteração na periodização de disciplinas; inclusão de carga horária prática em disciplina; exclusão de pré-requisitos de algumas disciplinas.

⁹⁹ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Ampliando a leitura desta versão com a leitura e análise das atas do NDE e Colegiado do curso de 2016 a 2017, observei¹⁰⁰, em confirmação ao exposto na conclusão da análise da versão 2007, que a alteração proposta e que deu origem à produção curricular de 2018 consolida pequenos ajustes que vinham sendo estudados pelo NDE e discutidos em reuniões do Colegiado, tais como: aumento da carga horária prática; revisão do perfil¹⁰¹; autoavaliação, com composição de grupo de trabalho; proposta de “redesenho” dos estágios em quatro etapas, com ajustes da carga horária; definição da realização de seminário interdisciplinar para reformulação do PPC; revisão de ementas de disciplinas ministradas pelo curso de Letras.

O que denominei de pequenos ajustes pela proposta de alteração de 2018 está expresso no seguinte discurso: “[...] necessidade de serem feitas poucas alterações, pois em 2019 haverá nova curricularização, onde novas alterações, desta vez, mais profundas deverão ser feitas” (Ata de reunião do Colegiado do Curso, de 15/10/2018). No excerto da ata, a realização de “poucas alterações” resultou de um estudo prévio realizado por professores do NDE quanto a textos que anunciavam a proposição de diretriz e base nacional comum, com ampla reforma na formação, o que poderia exigir a produção de novo currículo, demandando outro trabalho de revisão em curto espaço de tempo.

Em outro discurso, essa ideia foi reforçada, conforme transcrevo abaixo:

[...] conforme relatório de avaliação (CEE) do curso de pedagogia referente ao Projeto Pedagógico do curso – PPC, o curso obteve nota 5¹⁰² e, considerando o curto prazo para o encaminhamento de qualquer atualização, adequação ou reestruturação do PPC para o ingresso da turma 2019/1, seria mais viável uma adaptação atendendo a resolução nº 001/2015 ao invés de uma reestruturação completa do PPC (Ata de reunião do Colegiado de Curso, de 15/10/2018).

No que diz respeito à participação de atores sociais, conforme “Justificativa para a alteração curricular”, apresentada no documento intitulado “Alteração curricular do Curso de Pedagogia – ENS/UEA”, de 2018, a referida alteração

[...] apresenta o resultado do trabalho coletivo elaborado pelo Núcleo Docente Estruturante-NDE e os segmentos docente do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, com fundamento na Lei 9394/96-LDB, que dispõe, nos seus artigos 12º e 13º e 53º¹⁰³, as prerrogativas para que os estabelecimentos de

¹⁰⁰ A observação é significada nesta pesquisa, conforme Ball *et al.* (2016, p. 71), como “uma tática da tradução de política”.

¹⁰¹ A ata de reunião do Colegiado do Curso de 24/05/2017 aprovou a realização de um “Seminário de avaliação e discussão do perfil e formação do Professor do Curso de Pedagogia”.

¹⁰² Conforme exposto anteriormente, a nota correta atribuída ao curso foi 4.

¹⁰³ Artigo 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]; Artigo 13. Os docentes incumbir-se-

ensino formulem suas propostas, desde que respeitadas as normas comuns dos sistemas de ensino e as diretrizes gerais das políticas de Estado. Eles permitem às instituições criar, organizar e extinguir cursos e programas de educação, fixar seus respectivos currículos, de forma participativa e executar as suas propostas pedagógicas (UEA, 2018a, p. 1).

O PPC de 2018 justifica, ainda, a alteração com fundamento no Art. 13 da Resolução CNE/CP 2/2015, pelo qual são definidas, nos incisos de I a IV, as cargas horárias da prática como componente curricular e do estágio supervisionado em 400 horas. Além disso, esclarece que teve como objetivo atender às Diretrizes definidas pelas Resoluções CNE/CP 1/2006¹⁰⁴ e 2/2015. Essa alteração foi aprovada em “todas as instâncias internas, a saber: NDE, Colegiado de Curso e Conselho Acadêmico [...]” (UEA, 2018a, p. 1).

Além desse fundamento, conforme documento que apresentou a alteração curricular, este atendeu, ainda, à orientação da Coordenação de Apoio ao Ensino (CAE/UEA), concedida à Coordenação do Curso, segundo a qual, os “alunos [...] teriam prejuízo a sua formação e no diploma” (Ata do NDE, de 11/10/2018), caso o ajuste da carga horária de estágio não fosse efetivado.

O fato de a alteração realizada em 2018 atender a uma diretriz de 2015 se deu por pressões do resultado da avaliação externa, realizada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), no ano de 2017, o qual apontava para o não cumprimento da carga horária, definida em 400 horas, pela Resolução CNE/CP 2/2015, embora houvesse registros em atas quanto a um trabalho de análise anterior da carga horária e conteúdos da disciplina Estágio, segundo fragmentos de atas destacados a seguir, pelos quais identifiquei a apresentação de propostas de revisão do estágio:

[...] propostas de renovação dos estágios (NDE): Estágio I – 120h (Ensino Infantil); Estágio II – 120h (Ensino Fundamental); Estágio III – 90h (Educação de Jovens e Adultos); e Estágio IV – 90h – (Espaços Não Formais e Educação Inclusiva) totalizando 420 horas. A coordenação informou que é necessário fazer uma revisão geral das ementas de estágio (Ata de reunião de reunião do Colegiado de Curso, de 26/12/2017).

Análise do Currículo, a professora NA¹⁰⁵ apresentou a proposta de matriz curricular 2018, sendo a primeira de 04 anos e meio e a segunda de 05 anos de duração.

ão de: I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino [...]; Artigo 53. No exercício de sua Autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes.

¹⁰⁴ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

¹⁰⁵ Por questões de ética em pesquisa, os nomes dos professores são apresentados pelas letras iniciais de seus nomes.

Explicou que houve aumento em 400 horas práticas e que tornou impossível, segundo ela, diminuir o curso para 04 anos sem que haja prejuízo. Professora AB informou que é preciso depois retornar o assunto sobre oferecer ou não 03 turnos no curso de Pedagogia. A professora CB informou que as propostas foram elaboradas para contemplar as 400 horas práticas e potencializar a capacidade curricular do curso. Professor RM informou que quando o curso possui duração quebrada, ou seja, 04 anos e meio, o ingresso dos alunos não coincide com a saída dos formandos, deixando um vácuo de 01 semestre, o que causa problemas no número de alunos ingressos. Professora Andrezza Belota manifestou preocupação quanto ao aumento do curso para 05 anos, pois acredita que ficaria um curso muito longo para uma licenciatura (Ata de reunião do Colegiado de Curso, de 1/12/2017).

Pela leitura dos fragmentos acima apresentados, o espaço temporal entre a aprovação/publicação da diretriz e a proposta de alteração pelo curso pode conotar resistência ao texto oficial, quando não há aceitação pelo grupo de professores da significação da formação e organização curricular apresentada pelo texto normativo nacional. Nesse caso, a proposta foi atendida por demanda de um mecanismo de avaliação, porém submetida à tradução local, sintetizada pela redistribuição das 100 horas acrescidas pela Resolução CNE/CP 2/2015, diluídas nas três etapas de estágio já existentes.

Nessa tradução, aspectos da reforma proposta e não aceitos na forma de “inclusões que a legislação exige” (UEA, 2018, p. 2) surgiram devido ao possível aumento do tempo para integralização do curso, com as alterações propostas para o estágio e a “obrigatoriedade dos espaços não formais” (Ata de reunião ordinária do Colegiado do Curso de Pedagogia em Manaus, de 2/10/2018).

Ao efetivar esse tipo de significação, o curso realizou a recontextualização da proposta normativa nacional, de modo a reorganizar a proposta de estágio, alterando cargas horárias de outras disciplinas, mantendo a carga horária total do curso, sem ampliar o tempo total para a conclusão, atualmente definido em 4 anos e meio.

No que se refere à orientação da formação pela pesquisa, definida e fundamentada na versão 2007 do PPC do Curso, essa foi novamente confirmada em reunião do NDE em 14/11/2017, quando, ao ser proposto um conjunto de revisões, após estudo e interpretação da Resolução CNE/CP 2/2015, manteve-se a ênfase na formação do professor pesquisador como condição à formação para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme analisado na referência à versão 2007 do PPC deste curso. De igual modo, a alteração manteve os fundamentos quanto à docência e “foco central” da formação oferecida nos estudos sobre crianças e jovens.

Para a revisão que originou a versão 2018, observei, ainda, em discursos de professores (atores sociais) registrados nas atas do período analisado, alusão à relação

universidade e mercado ou universidade e sociedade, conforme fragmentos apresentados a seguir:

Professora AB¹⁰⁶ manifestou preocupação quanto ao aumento do curso para 05 anos, pois acredita que ficaria um curso muito longo para uma licenciatura. Professora EW manifestou preocupação quanto ao aumento do curso para 05 anos, pois acredita que isso teria um impacto social negativo, pois os alunos não aceitariam bem como não seria interessante para a sociedade

[...]

Professor RM disse que o curso de Pedagogia não pode girar em atender o mercado mas sim a sociedade. Ele acredita que aumentar o curso para 05 anos não será um erro pois a UFAM oferece um curso de Pedagogia de 05 anos e ainda assim possui uma demanda maior do que ao curso de Pedagogia da UEA.

[...]

Professora MQ, informou que é impossível negar a necessidade do mercado até porque muitos alunos se interessam pelo curso justamente por causa do mercado de trabalho. [...]

Professor ES informou que o curso precisa atender as necessidades da sociedade, dos professores, dos alunos, da infraestrutura e não ao mercado [...] (Ata de reunião do Colegiado de Curso, de 1/12/2017).

Os excertos apresentados acima expressam discussão não consensual entre os docentes, quanto ao aumento do tempo de integralização curricular do curso, e giram em torno do sentido de desenvolvimento, conforme discutido no início deste capítulo. Tal sentido se traduz em eixo da proposta de criação e oferta de cursos pela UEA em resposta a uma, dentre tantas, “concepções de desenvolvimento vivenciadas pela Amazônia brasileira” (OLIVEIRA; CARLEIAL, 2013, p. 1).

Essas concepções se apresentam em discursos similares e diferentes na proposição de reforma curricular do curso de Pedagogia, oferecido em Parintins, como verificado na tradução da versão 2018 do PPC deste curso, apresentada na subseção seguinte.

3.3.4 O PPC de Pedagogia – Parintins (versão 2018)

O Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia de Parintins, aprovado pelo Colegiado do Curso em 2018¹⁰⁷, é um texto composto de 208 páginas, incluídos anexos e apêndices e que, além de atender aos itens definidos no roteiro padrão, instituído pela IES, apresenta

¹⁰⁶ Adotei siglas para os nomes dos professores, conforme justificado na nota de rodapé anterior.

¹⁰⁷ O Projeto foi enviado ao Conselho Estadual de Educação (CEE), cumprindo prazo do processo de avaliação externa do Curso.

produção recontextualizada. Nesse são acrescentados dados geográficos do município, noções de direitos à educação e à educação inclusiva, o atendimento a demandas de “Educação e Cultura Afro-brasileira legal” e ao aluno indígena, assim como apresenta a estrutura institucional de oferta do Curso em “Nova edificação do CESP”¹⁰⁸, uma vez que esse curso passou a ser oferecido em prédio recém-construído, em ampliação ao anterior.

No referido PPC, no que diz respeito aos sujeitos da produção curricular, o documento destaca a escuta aos egressos, alunos formados em versão anterior da proposta curricular e que, juntamente com professores, contribuíram para produzir o currículo em questão. Essa proposta foi elaborada pelo NDE do Curso no período de março a abril de 2018, como verificado pela tradução das atas disponibilizadas pela Coordenação¹⁰⁹.

Quanto à escuta aos egressos, em conversa por telefone, em 20 dezembro de 2021, a Coordenadora do Curso explicou que esses foram convidados a participar de uma reunião no Centro de Estudos, quando avaliaram o currículo do curso, apontando pontos fortes e fragilidades deste. Na dinâmica adotada para essa escuta, foram realizados debates com egressos de turmas formadas pelo curso, entre os quais alguns já exerciam a docência em escolas do município.

Dentre os pontos elencados pelos egressos e considerados pelos professores na elaboração da proposta curricular, foi indicada a necessidade de ampliação do tempo de estágio para vivências e experiências na escola, assim como o da carga horária prática em disciplinas e a inserção de uma disciplina voltada para educação do campo ou rural, com ênfase na educação multisseriada, a fim de contemplar a realidade de educação em zonas rurais, vivenciadas por esses sujeitos no exercício da docência.

Outro aspecto discutido foi a proposta de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC), uma vez que havia sugestão de alguns professores quanto à alteração da modalidade monografia, para artigo científico. Após debates, professores e alunos chegaram ao consenso da manutenção do trabalho monográfico, por permitir aos alunos um exercício de escrita para concorrer e cursar futuras pós-graduações.

Por essa escuta, que se somou à discussão com alunos em formação, surgiu a motivação para definir a proposta curricular do curso, com base no que os alunos, professores e egressos significaram, como o curso de Pedagogia do CESP/UEA, e que requereu a elaboração dos objetivos do curso e do perfil de professor a ser formado.

¹⁰⁸ Centro de Estudos Superior de Parintins/AM (CESP).

¹⁰⁹ Foram disponibilizadas somente duas atas (uma do NDE e uma do Colegiado do Curso) que propuseram e aprovaram o currículo, apresentado no PPC do Curso.

Nessa produção curricular, argumento acerca da preocupação em inter-relacionar os contextos micro e macro e dialogar sobre o currículo com os sujeitos inseridos no curso, particularmente expressa na reflexão de atendimento ao

[...] processo de formação docente que respeite as diretrizes da Universidade do Estado do Amazonas e se aproxima cada vez mais da diversidade amazônica, sem perder de vista os caminhos para um Brasil forte que pensa sua gente através dos sujeitos que fazem educação (UEA, 2018c, p. 10).

O discurso apresentado no PPC do Curso, e destacado no excerto acima, é significado como um desafio resultante do intento de conjugar as demandas nacionais, apresentadas em normativas, com as demandas locais, “as escolhas feitas por cada docente” e os “objetivos definidos pelo Colegiado” (UEA, 2018c, p. 10). O atendimento a esse desafio deverá ser feito “com estratégias que respondam às necessidades da sociedade na busca de melhor qualificar seus recursos humanos, desenvolver suas potencialidades e garantir a qualidade de vida de seus cidadãos” (2018c, p. 11).

Conceitos de qualidade e desenvolvimento regional orientam a proposta de formação do professor, produzida pelo município de Parintins na forma de metas para essa formação, coerentemente com a concepção de criação e oferta de cursos pela IES, já problematizadas no início deste capítulo. Tais conceitos se estabelecem como eixos da proposta que, assim como no PPC de Manaus, têm, na concepção de professor pesquisador, a busca de um resultado que efetive as metas definidas com foco no acesso educativo como um todo e no desenvolvimento social.

[...] a formação do professor precisa ser posta em novas direções para buscar na ciência, como objeto de estudo e pesquisa, um novo fazer pedagógico. Quanto a esta discussão, Silva, Coelho Filho e Gonzaga (2011, p. 71), afirmam que: “[...] temos de estar constantemente revendo nossa prática de ensinar e aprender ciências, de forma a superar uma prática de cunho positivista e reducionista predominante em nossas escolas”. Faz-se necessário compreender a importância da formação científica na formação de professores para fugir dos “modismos” educacionais e tentar romper com a tradição educativa de apenas reproduzir polissemias pedagógicas (UEA, 2018c, p. 37).

Formar com base na pesquisa, conforme a proposta de Parintins citada acima, promove o “ensinar bem” com fundamento na pesquisa para aprender “eficaz e significativamente” e rompe com uma “concepção reducionista” de formação orientada para o ensino (UEA, 2018c, p. 35). Esta orientação interpreto como forma de romper com os “modismos” citados nos discursos do trecho acima, ressignificando a versão curricular de

2007 e atendendo a “características particulares da Amazônia em especial do município de Parintins/AM” (UEA, 2018c, p. 37). A partir dessa base teórica, a formação “por meio da pesquisa”:

Amplia a possibilidade de ver o mundo em sua dinamicidade, tentando compreender que não é possível trabalhar a formação na perspectiva da “forma”, onde prevalece a visão de que todos têm que sair iguais, pensando da mesma maneira, mas na possibilidade da formação em que os estudantes recebem direcionamentos para exercerem autonomamente a sua profissão, de modo que possam compreender o mundo e nele atuar conscientes de seu papel na arquitetura social (2018c, p. 34-35).

A justificativa para a oferta do Curso apresenta um caráter macro que se constitui em orientação para o Curso de Pedagogia da Universidade, talvez pelo histórico da sua criação na IES, conforme analisado no PPC de 2007, no qual o global, significado pela definição de proposta de formação para o estado, silenciou o local.

Desse modo, argumento sobre a ausência de caracterização que contemple a especificidade do contexto micro, pela definição de conteúdos que discutam questões educacionais locais, uma vez que a produção da proposta, embora anunciando a atuação de sujeitos (professores e alunos) na “interpretação ativa” da política (BOWE *et al.*, 2017), não a concretiza nos conteúdos das disciplinas (ementas), segundo a leitura dessas.

Reforça, portanto, a definição de uma produção curricular global, pela manutenção de definições da proposta curricular do curso na Capital, podendo ocasionar a perda de identidade local, uma vez que são adotados os mesmos fundamentos da proposta da capital, a exemplo do conceito de professor pesquisador, porém sem problematizar em conteúdos das disciplinas as demandas locais, conforme texto do PPC.

O mesmo observei na definição do perfil do egresso, na metodologia de ensino e, no interior dessas, quanto às temáticas (“linhas”) de investigação priorizadas pelo curso e as temáticas definidas para a extensão. Configuro essa organização da proposta como uma definição que, na proposta curricular significada no texto do PPC, tende a não corresponder às demandas apresentadas pelos alunos e egressos. Essas não estão expressas, por exemplo, na caracterização do profissional a ser formado, o que caberia problematizar: quais as demandas por formação de professor no município de Parintins? Quais as especificidades e/ou desafios da prática docente neste município?

No entanto, é possível que a especificidade local seja retratada nas problematizações referentes ao conteúdo em sala de aula, nas atividades práticas e de pesquisa, ao passo que não foram observadas na leitura das ementas de disciplinas apresentadas no PPC do Curso.

Nessa especificidade, noções relativas ao direito à educação e à educação inclusiva nortearam a proposta e se ampliaram com concepções sobre a infância e crianças, definidas como base para a formação proposta.

Reafirmando o exposto, no que tange à relação dos objetivos do curso e o conteúdo das disciplinas, esta não foi evidenciada no conteúdo (ementas de disciplinas) e no atendimento a especificidades locais, mesmo que anunciadas em discursos sobre o PPC do Curso/município, conforme trechos já destacados. Esse dado aponta para uma produção curricular com características regionais ou de estado, como destaquei no PPC de Pedagogia do município de Parintins (PPC 2018), o que colabora para uma produção de caráter macro.

A produção com ênfase ao regional ou macro é definida no roteiro para elaboração do PPC dos cursos de graduação, conforme trecho aqui destacado, voltado à redação do texto relativo à “concepção do curso” e que assim a orienta: “[...] apresentando a **fundamentação teórico-metodológica** da proposta pedagógica, sendo feito um **diagnóstico da realidade e do contexto regional**” (UEA, 2020, p. 26, grifos meus).

Os discursos acessados nos documentos do Curso favorecem, portanto, a concepção desses como textos normativos no interior da IES, produzidos com “definições de determinados grupos que têm relação tanto com o contexto de influência – macro ideológicos e definições internacionais – quanto com o contexto da prática nas escolas” (BALL; BOWE, 1992 apud LOPES, 2006, p. 39).

Dentre estes grupos, destaco no interior do curso de Pedagogia em Manaus e em Parintins, comunidades de conhecimento relacionadas à formação do professor pesquisador, sociologia da infância, educação especial, educação de jovens e adultos e educação indígena. Argumento que essas comunidades são influentes na definição dos sentidos de currículo, professor e regionalização, conforme acessado nos discursos dos artefatos do curso.

Tais grupos negociam a definição de um projeto de formação do professor no Amazonas, orientado por seus estudos e pesquisas (linhas de pesquisa), interligando formação inicial com a continuada, na forma de oferta de cursos de especialização, criação e incentivo à participação de alunos em projetos de iniciação científica e oferta de mestrado, orientado pelos referidos campos de estudo.

E é por este investimento que agregam outros professores interessados em ampliar estudos e pesquisas, ganhando notoriedade junto à instituição, ao colegiado de curso e alunos, podendo aprovar propostas.

A interseção entre esses contextos é responsável por articulações discursivas, observadas nas produções curriculares da UEA, objeto de discussão da seção seguinte, na qual

são destacados resultados na proposição de currículos para o Curso de Pedagogia em diferentes contextos de oferta/formação do professor.

3.4 Articulações discursivas na produção curricular em nível nacional e as repercussões em nível local

Aspectos da produção curricular do curso de Pedagogia da UEA dos municípios definidos para a pesquisa, compõem articulações discursivas em torno de temas que podem configurar uma identidade local ou regional.

A partir dessa afirmação, argumento que a produção curricular para o curso de Pedagogia, mesmo com recontextualizações que ressaltam o atendimento a demandas do contexto amazônico situado, ainda mantém a tradição de produção de currículos no Brasil, marcados pela disciplinarização/especialização, enquanto atuação sobre política que separa o conhecimento do contexto da prática.

Nesta produção, articulações discursivas efetivadas em contexto da produção do texto em nível nacional visam fixar significados para o currículo e controle das ações. Ao relacionar tais articulações ao contexto da prática na UEA, foi possível observar a presença do enfoque de currículo como relação de conteúdos de uma cultura mais ampla (global), que reproduz conteúdos de livros didáticos (literatura educacional), não estabelecendo relações com o contexto (LOPES, 2012), repetidamente objetivado: o contexto amazônico. Esse passa a se configurar em significações não materializadas em ementas de disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de formação.

A disciplinarização, portanto, se mantém como padrão de organização e controle de espaços e tempos escolares (GOODSON, 2018), constituindo-se em “rituais que guardam relações com os processos de governamentalidade” (LOPES, 2011, p. 2), como forma de organização e controle pela própria IES (professor/alunos em espaços/tempos escolares), em atenção às orientações da política nacional.

A tradução da política curricular brasileira para a formação do professor no artefato PPC do Curso de Pedagogia dos municípios de Manaus e Parintins constitui-se de textos políticos, assim como da elaboração dos textos normativos nacionais, os quais não têm uma assinatura única pela participação de diferentes atores sociais, professores e pesquisadores,

alguns deles relacionados a comunidades de conhecimento e que disputaram conceitos e orientações à formação do professor para a produção curricular proposta.

Na análise desta produção, reafirmo o argumento para o estudo apresentado na introdução deste, traduzindo-o na reprodução do ideal de currículo comum, mesmo em municípios com contextos diferentes, conforme caracterizados no início deste capítulo e nas subseções que apresentaram a análise dos PPCs de Pedagogia.

Desse modo, identidade, cultura e conhecimento são sentidos atribuídos à proposta de formação das IES que sustentam a tradição da centralidade do conhecimento disciplinarizado, na forma de articulações dos contextos nacional e local, para a produção curricular nos municípios analisados. Entre esses sentidos, os mais prevalentes acessados nos PPCs foram currículo, referindo-se à concepção e organização, professor e regionalização, para os quais as propostas objetivam atribuir uma identidade amazônica em cada um dos municípios.

Da leitura dos artefatos do Curso de Pedagogia, depreende-se que o currículo proposto nos municípios é estruturado no interior de um sistema de significação constituído pela ação de atores locais (professores, alunos, egressos), no qual a preocupação de aproximar cultura, como prática de significação e processo híbrido de representação (GARCIA CANCLINI, 2019) ao contexto amazônico, é um discurso privilegiado.

No caso dos PPCs, revela-se um hibridismo que une concepções de cultura amazônica e seus sujeitos a propostas de formação de comunidades do conhecimento (professor-pesquisador, sociologia da infância, educação de jovens e adultos, entre outras já mencionadas), criando-se sentidos diversos para a formação do professor ou “nuances e variações locais das políticas educacionais” (LOPES, 2005, p. 56).

Esse hibridismo configura, ainda, ambivalências na fundamentação teórico-epistemológica orientadora de concepções e práticas docentes e constituem normativas, carregadas de significação, conforme fragmentos do texto dos PPCs.

Acessar e traduzir este sistema de significação, mapeado no contexto da prática da produção curricular, com o objetivo de interpretar sentidos de organização curricular, regionalização e professor, são as metas do capítulo 4, cuja problematização ampliará a discussão quanto às articulações discursivas e o processo de recontextualização observados na política curricular para a formação do professor no Amazonas.

4 RECONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA DA UEA

Neste capítulo, o objeto e objetivo da discussão se voltam para a recriação ou recontextualização, por meio de discursos e suas articulações por atores sociais, quanto à significação do currículo no contexto da prática da UEA, em sua inter-relação com os demais contextos do ciclo de políticas.

A recontextualização, conceito traduzido nesta tese como a síntese de interpretações, criações e recriações, articuladas discursivamente em cada contexto de produção da política curricular, em nível macro ou micro, é adotado neste capítulo para revisitar a referida produção em documentos oficiais do Curso de Pedagogia da UEA, por discursos que definiram o texto político, os sentidos atribuídos à formação do professor, currículo e regionalização.

Passados 32 anos, a contar dos primórdios da centralidade do professor na discussão da política para a sua formação no início dos anos 1990, a perspectiva da qualidade, significada e ressignificada, se apresenta hoje recontextualizada em discursos e articulações que instituem ou definem a formação do professor, mediante duas vertentes ou demandas antagônicas que se articulam no Parecer CNE/CP 22/2019, a saber: a lógica orientada pela “concepção da pedagogia por competência” e a lógica relacionada “à avaliação de resultados” (BRASIL, 2019a).

Analisadas essas lógicas, tendo em vista o conceito de recontextualização por hibridismo, aponto para uma íntima relação e dependência entre elas. Justifico essa afirmação pela adoção de política, que alinha formação e mecanismos de avaliação, para a verificação de aprendizagens durante a formação do professor, e sua eficácia na escola pelo alcance de índices de aproveitamento escolar.

Nos currículos da UEA, analisados por meio dos PPCs do Curso de Pedagogia, a qualidade do ensino e da formação do professor está associada ao desenvolvimento regional e justifica a ênfase à formação neste curso, definida para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, de modo a reverter a “falta de atenção” histórica com as “crianças e seus educadores” (UEA, 2007, p. 18).

Feitas essas considerações iniciais, discuto nas seções e subseções seguintes, os sentidos atribuídos ao currículo da formação do professor, no interior dos quais destaco a significação de organização curricular, de regionalização e de professor. A partir disso,

analiso sentidos e aspectos de acomodação e mudança, sempre confrontando a leitura, interpretação do texto oficial, com a tradução pelo texto institucional, conforme concepção de Ball *et al.* (2016).

4.1 Sentidos atribuídos à formação do professor

Nesta seção, argumento que os sentidos de professor e formação estão significados em políticas e circulam nos textos das DCNs (2005 e 2015), que se articularam nas últimas reformas da educação, tendo como categoria ou conceito central a qualidade da educação básica. Priorizo essas diretrizes por terem sido as que orientaram as produções curriculares do curso de Pedagogia da UEA, nos anos de 2007 e 2018.

A análise de sentidos acessados em discursos nos textos institucionais sobre o Curso de Pedagogia da UEA configura a finalidade desta seção, com atenção ao contexto do curso de Pedagogia, oferecido em Manaus e em Parintins e de forma relacional à leitura dos textos normativos nacionais, considerando a íntima relação entre os contextos do ciclo contínuo de políticas na produção curricular.

Nesta análise, opto por adotar o conceito de interpretação¹¹⁰. Compreendo-o como um ato de análise que, ao buscar sentidos, também avalia os efeitos da implementação deles no contexto da prática, quando o texto oficial é acionado. Nesse sentido, defino o trabalho de produção curricular nos contextos do ciclo de políticas como um ato contínuo de interpretação, que se operacionaliza pela recontextualização, momento em que histórias, experiências, compromissos sociais, acordos, condições de oferta educativa, entre outros, são considerados para a significação da política curricular.

No interior de um amplo debate, marcado por negociações de sentidos por diferentes agentes que participaram da elaboração de diretrizes para o currículo da formação do professor, construídas, discutidas e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), essas são endereçadas para implementação pelas Instituições de Ensino Superior (IES), a exemplo da UEA, na qual outras negociações de sentidos são efetivadas. No caminho da produção curricular¹¹¹ da instituição, comunidades de conhecimento

¹¹⁰ Este conceito foi definido no capítulo 2.

¹¹¹ Tratei deste caminho no capítulo 2.

traduzem o texto oficial constituindo-o em “documento de trabalho” (BOWE *et al.*, 2017), uma vez que sentidos prescritos poderão ser ressignificados.

Importa argumentar, retomando o exposto na introdução desta tese, que sentidos são atribuídos por atores sociais, professores, que significam ou significaram discursos no contexto da produção curricular, no contexto da prática. Significa valorizar o sujeito e sua participação na política, com o propósito de preencher uma lacuna nas pesquisas sobre política educacional, destacada por Stephen Ball (MAINARDES, 2006a), qual seja: a não consideração da subjetividade da/na política.

Quanto ao Curso de Pedagogia da UEA, os professores formam grupos, que denominei comunidades de conhecimento, que, mesmo com diferentes concepções de professor e formação, se inter-relacionam pelo objetivo comum de significar esses elementos, com o objetivo de produzir uma proposta curricular para atender a uma demanda municipal/estadual.

No âmbito da produção do texto oficial, diferentes profissionais convidados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) produzem uma proposta e apresentam para um suposto debate com entidades de classe, da sociedade civil e representantes de movimentos e entidades educacionais, cujas vozes são, em geral, silenciadas ou ressignificadas, para atender a possibilidades ou limites de criação pelos legisladores.

O texto produzido nesse contexto revela “aberturas” e “fechamentos”, assim como “reatividades” e “proatividades” das leituras, configurando dilemas de interpretação nos estágios de produção em todos os contextos e de recontextualização, que atravessam todos os contextos do ciclo de políticas, até o contexto das instituições de ensino (BOWE *et al.*, 2017).

Esses dilemas caracterizam a competição de intenções que lutam para influenciar a significação curricular e repercutem diretamente no professor/produtor de currículo, uma vez que este interpreta o texto como representação da política para disciplinar o trabalho do professor e elevar o padrão educacional (BOWE *et al.*, 2017).

No interior das “aberturas” e “fechamentos”, são definidos “padrões mínimos de conhecimento e técnica” (BOWE *et al.*, 2017, p. 15). Nos Pareceres de 2005, 2015 e 2019, esses padrões podem ser sintetizados, conforme o quadro 5, o qual amplia os conhecimentos destacados no quadro 2, a partir da leitura das Resoluções, aprovadas pelos referidos Pareceres quanto aos conhecimentos definidos para a formação do professor, significando-os:

Quadro 5 – Significação dos conhecimentos definidos para a formação do professor: Pareceres CNE/CP 5/2005, 2/2015 e 22/2019

Parecer CNE/CP 5/2005	Parecer CNE/CP 2/2015	Parecer CNE/CP 22/2019
<p>Orientados pela “diversidade sócio-cultural e regional” e pela articulação entre “conhecimentos do campo educacional”, com “práticas profissionais e de pesquisa” e interdisciplinaridade (BRASIL, 2005, p. 6). Podem ser traduzidos pelo princípio orientador que considera a Pedagogia como “campo teórico-investigativo da educação” (2005, p. 8). Estes sustentarão a “conexão entre [...] formação inicial, o exercício da profissão e as exigências da educação continuada” (2005, p. 7), sempre a partir da “formação comum da docência na educação básica [...]” (2005, p. 10) e “norteada pela ética, justiça, dialogicidade, respeito mútuo, solidariedade, tolerância, reconhecimento da diversidade, valorização das diferentes culturas, e suas repercussões na vida social, de modo particular nas escolas, dando-se especial atenção à educação das relações de gênero, das relações étnico-raciais, à educação sexual, à preservação do meio ambiente articuladamente à da saúde e da vida, além de outras questões de relevância local, regional, nacional e até mesmo internacional” (2005, p. 10).</p>	<p>Como resultado da “geração de linguagem debatida sistematicamente”, com vistas a compor “um campo de sentidos novo e inovador para a política de formação” (BRASIL, 2015, p. 5), os conhecimentos são significados pelo princípio da “organicidade”. Esses formam o conjunto da base comum nacional, cujos pressupostos são “sólida formação teórica e interdisciplinar” para o exercício da docência em todas as etapas da educação, em “áreas específicas do conhecimento científico”, com as seguintes características: unidade teoria-prática, trabalho como princípio educativo, <u>pesquisa (eixo nuclear</u> e princípio cognitivo e formativo). Conhecimentos, gestão democrática e compromisso com valores sociais, éticos e políticos, compõem “projeto emancipador e transformador das relações sociais e a vivência do trabalho coletivo e interdisciplinar de forma problematizadora” (BRASIL, 2015, p. 7-8).</p>	<p>Os conhecimentos são orientados por competência e efetivarão o rol de competências gerais e específicas, cujo propósito é desenvolver o princípio da integração educação básica/formação do professor, pela relação competências gerais/ “aprendizagens essenciais”, definidas pela BNCC e “base robusta de conhecimento profissional” (BRASIL, 2019, p. 13). Por esse princípio, objetiva-se promover “aprendizagens essenciais” nos alunos das etapas da educação básica, como garantia de “educação integral” e pré-requisito para a “educação de qualidade” com diversidade (BRASIL, 2019, p. 1). A partir deste objetivo, a formação tem como “atividade fim” a promoção de aprendizagens, para elevação dos índices de desempenho de estudantes e superação da “velha dicotomia entre conhecimento e prática, desenvolvimento cognitivo e socioemocional” (2019, p. 12).</p>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Nos documentos analisados, observei a preocupação com a transformação social, por ideais de justiça social¹¹² (pela ênfase à redução de baixos índices de desempenho em

¹¹² Princípio que também é destacado no Parecer CNE/CP 2/2015, como um desdobramento do Núcleo I, que constitui as Diretrizes da formação, denominadas “estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do

avaliação de estudantes, pluralidade de conhecimentos e práticas e atendimento à diversidade). Um princípio gerador que une os textos e que responde pela ressignificação desses é a qualidade da educação a ser obtida por conhecimentos orientados por competências, que se hibridizam nas diferentes propostas, conforme conceitos recontextualizados em cada contexto histórico em que os documentos foram produzidos.

Conforme a leitura do quadro 5, os Pareceres apresentam princípios orientadores do conhecimento com diferentes nomes, não respondem pela novidade ou inovação na reforma do currículo da formação do professor, via proposição de conhecimentos, mas à recontextualização por híbridos de antigos fundamentos, como a interdisciplinaridade, as metodologias de ensino e de avaliação, os fundamentos pedagógicos da formação e atividade docente.

Analisadas com base no conceito de recontextualização, as reformas se constituem em direcionamentos, que sintetizam determinações quanto a “transformações necessárias no processo de escolarização [...]” (PASSOS *et al.*, 2007, p. 5), o que contribui para a mescla de valores da antiguidade e da modernidade, por meio de termos diversos e complexos, que podem, ainda, ser significados como “*bricolage*, onde se encontram muitas épocas e estéticas [...]” (GARCIA CANCLINI, 2019, p. 24).

Por meio da “*bricolage*”, os princípios podem representar um jogo de palavras, pela ressignificação de conceitos, a partir dos quais justiça social se relaciona e está contida na justiça curricular e na organicidade, pelo ideal de atendimento à diversidade. Por essa via, condizem com a integralidade que, pela relação entre níveis de educação/formação, os promovem.

Compreendo, a partir desta leitura, o ideal de desenvolvimento regional via educação, presente de forma recontextualizada nos discursos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Manaus (2012) e Parintins (2018), conforme trechos que destaco: “ação para o desenvolvimento da Amazônia, sobretudo o desenvolvimento e a valorização do homem amazônico e de seu meio” (UEA, 2007, p. 5); “desenvolvimento das escolas no Amazonas” (2007, p. 17; UEA, 2018c, p. 31); “desenvolvimento profissional” (2007, p. 111); “desenvolvimento da sociedade” (UEA, 2018c, p. 39); “desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade” (2018c, p. 51), entre outras referências similares.

campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”, que articulam outros princípios no interior da ideia de organicidade, dentre os quais o da justiça social (BRASIL, 2015, p. 29).

Esse ideal aponta para a crença na capacidade de equidade e “emancipação humana”, fomenta a “consolidação do discurso educacional liberal referenciado na concepção de educação redentora”, princípios educacionais “a muito questionados pela sociologia da educação” (PASSOS *et al.*, 2007, p. 4).

Quanto aos conteúdos definidos no Parecer CNE/CP 22/2019, destaco a integração proposta e relatada no quadro 5, pelas palavras “prática profissional” e “conhecimento”, que se alinham a compromisso, formação, aprendizagem e desenvolvimento, ou se subordinam à prática.

A esta significação, no interior da IES, no processo de recriação/reinterpretação pelos atores sociais, termos próprios, concepções, compreensões, aspirações, valores e intenções relacionados a experiências, meios e maneiras de exercer a docência, refletem percepções particulares do contexto da prática (BOWE *et al.*, 2017). Essas percepções também configuram resistências ou “contestação” (BOWE *et al.*, 2017), como discutirei na última seção deste capítulo.

Como parte dessas percepções¹¹³, observei a ênfase dada ao desenvolvimento científico da Amazônia, via melhoria da qualificação de professores, conforme PPC que sintetizou a reforma curricular em 2018, em Manaus, na qual, portanto, pesquisa é a palavra de ordem e o princípio formativo, definido pelos atores sociais produtores do currículo desde 2007, afirmando-se pela definição de linhas de pesquisa para orientar a investigação da prática pedagógica, ao longo do curso.

A referida ênfase se tornou ainda mais significativa após a análise pelos professores, membros do NDE em Manaus, quanto ao Parecer CNE/CP 2/2015. Eles propuseram, em reunião do ano de 2016, a necessidade de revisão do perfil do egresso, de modo a orientar os “caminhos do curso em consonância com a sociedade amazonense”, pela relação entre conteúdos formativos, para propiciar “melhoria do curso” via atribuição de “qualidade da formação” (Ata NDE 24/11/2016, arquivo do curso).

Desse modo, destaco discursos de professores em uma das reuniões do Colegiado do referido ano, quando se iniciaram as discussões quanto a ajustes no currículo, segundo as quais:

as ementas precisam perpassar pela identidade do curso. [...]. As ementas precisam inserir os acadêmicos no mundo da investigação. A Profa. [...] EL informou que todo trabalho

¹¹³ Percepções observadas na leitura de atas do Curso. Ressalto que a análise com base em ata se circunscreveu ao Curso ofertado em Manaus, pela não localização dessas pela Coordenação do Curso ofertado em Parintins.

feito pelos alunos deve dar base para que o acadêmico construa a identidade do curso (Ata de reunião do Colegiado de Curso, de 8/08/2016).

Por essa definição, atribui-se contribuição social pela formação inicial de professores para a educação infantil, quando essa proposta de formação foi justificada nos PPCs de 2007, intencionando reverter uma histórica tradição de descaso com a educação de crianças, no estado do Amazonas. Essa justificativa recontextualizou a orientação do Parecer CNE/CP 5/2005, que considerou a necessidade de rever a “situação paradoxal da formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2005, p. 1), referindo-se ao atendimento por cursos de licenciatura de outras áreas do conhecimento, aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Processo semelhante de recontextualização aponto quanto à formação continuada. Essa foi definida no PPC de 2007 (UEA, 2007a e b) e reafirmada na revisão de 2018 (UEA, 2018a e c), para oferta na modalidade pós-graduação, e apontada como importante ao “processo de qualificação docente para a UEA e Curso de Pedagogia” (Ata do Colegiado de Curso. Síntese de reuniões de 2015). Nesse caso, atendeu ao Parecer CNE/CP 5/2005, ressignificando a justificativa para a oferta, uma vez que esse Parecer visou atender à busca pela referida modalidade por “licenciados em outras áreas do conhecimento” (BRASIL, 2005, p. 5).

Em atas do ano de 2017, discursos relativos à necessidade de regulamentação de práticas, atendem ao alinhamento formação/avaliação, reflexo das diretrizes do Parecer CNE/CP 2/2015, como parte do projeto emancipador (vide quadro 5). Tais discursos descortinam tensões quanto à apresentação de dados sobre os conteúdos e práticas curriculares para o Conselho Estadual de Educação (CEE), de modo a compor o processo de avaliação do Curso, configurando o que Matheus e Lopes (2014) definem como conteúdos mensuráveis, visando atender a instrumentos de avaliação de curso.

É importante esclarecer que, sentidos ou significações são respostas dos leitores (atores sociais que recebem o texto em cada contexto, para interpretar e/ou traduzir), os quais podem representar a implementação (aplicação do texto ao contexto) ou uma resposta que preserve o papel e autonomia de instituições e professores. Como parte desses, entre muitos outros sentidos, passo a discutir sentidos de organização curricular, regionalização e professor, sempre com base no discurso oficial e discursos do contexto da prática.

4.1.1 Sentidos relativos à organização curricular

A construção do PPC cumpre a meta da LDB/96 (Art. 13) de participação docente e confirma a significação apresentada por Oliveira e Oliveira (2019) de um documento inserido na “micro-instância da prática”, na qual os atores sociais atuantes no contexto da prática, participaram da sua produção, representando uma ação que rompeu com a “dicotomia política-prática”, na qual esses sujeitos apenas seriam responsáveis pela implementação da política (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 70).

No interior dessas significações, passo a tratar da organização curricular do curso de Pedagogia, em Manaus e em Parintins, conforme leitura e interpretação dos PPCs analisados. Para subsidiar essa análise, parto da teorização de Libâneo e Alves (2012), os quais apontam quatro requisitos quanto à organização curricular, significadas como “características de formação”, que deveriam ser assumidas pelos projetos das IES.

Essas características aproximo ao princípio adotado pelos PPCs de Manaus e Parintins, quanto à consideração dos “contextos concretos em que se dá a formação” (LIBÂNEO, 2012, p. 56). Os quatro princípios são significados pelos atores sociais, anteriormente definidos como: i) “domínio do conteúdo da matéria”, imprescindível para realizar a transposição didática aos alunos; ii) “apropriação de metodologias de ensino e de formas de agir”, tendo como base o estudo da didática; iii) “conhecimentos das características individuais e socioculturais dos alunos”, para a “análise dos conteúdos e organização do plano de ensino”; iv) “conhecimento das práticas socioculturais e institucionais em que os alunos estão envolvidos” (LIBÂNEO, 2012, p. 56-57).

Na organização proposta pelo curso de Pedagogia, conforme os princípios elencados acima, o objetivo foi atender a “demandas da realidade Amazônica”, conforme PPC do Curso em Manaus (UEA, 2007), e formar “sujeitos reflexivos e críticos frente à realidade Amazônica e à sociedade”, conforme PPC do Curso em Parintins (UEA, 2018c, p. 46).

Nesse objetivo, as propostas de 2007 traduzem, para o contexto amazônico, a organização curricular definida pelo Parecer CNE/CP 5/2005, voltada ao atendimento pelo curso de Pedagogia de “segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos”. Assim, propõe a formação do professor para a realidade da educação na Amazônia, ampliado na proposta de 2018, conforme significada no PPC de Parintins, com o objetivo de

[...] desenvolver a educação crítica que analise todos os contextos e se projete capaz de articular os conhecimentos institucionalizados e os saberes tradicionais amazônicos, a fim de atender as necessidades dos diferentes espaços e dos sujeitos sociais [...], traduzindo os saberes aprendidos na academia em para serem colocados

em prática com metodologias diferenciadas e comprometidas com a educação de nossa região e do de todo o Brasil (UEA, 2018c, p. 37).

Nesta ressignificação, a IES busca, por meio de uma organização curricular com foco na formação de professores para o ensino de crianças e jovens, “superar organizações curriculares tradicionais, sempre fundadas em um racionalismo cientificista, tecnicista ou de caráter conteudista, heranças do iluminismo” (UEA, 2007a, p. 43), como significa o PPC de Pedagogia, em Manaus.

Para orientar o processo formativo, o Parecer CNE/CP 5/2005 prescreve que a proposta curricular deve relacionar “teorias e práticas”, promovendo formação integrada: “docência”, “gestão”, “avaliação de sistemas e instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2005, p. 6). Essa relação se apresenta bastante valorizada na UEA e foi significada no PPC de Pedagogia de Manaus (2007) e mantida no de Parintins (2018), como:

[...] reflexões sobre a natureza das nossas intenções e das nossas práticas de forma diferenciada, levando em conta o conhecimento que temos sobre os sujeitos com os quais trabalhamos. É isso, justamente, que justifica a inserção do Projeto Político Pedagógico da Escola Normal Superior da Universidade do Amazonas, no Curso de Pedagogia a ser implantado. Esse pressuposto justifica também os enfoques que devem ser dados na Política de Pesquisa da Instituição e no processo da formação dos educadores que irão se ocupar da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (UEA, 2007, p. 45).

[...] atividades de ensino, fundamentadas em bases sólidas, articulando teoria e prática (UEA, 2018c, p. 13).

[...] a ideia de formação como princípio norteador de um profissional reflexivo, aquele que pensa sobre o que faz e o faz por meio do exercício da pesquisa, agregando teoria e prática (UEA, 2018c, p. 33).

Nesta significação, em contexto da prática das IES, objetiva-se, pela relação teoria/prática associada à investigação, partir dos conhecimentos científicos sobre crianças e jovens e ampliá-los por pesquisas com foco neste público.

A ressignificação da pesquisa pelo curso de Pedagogia acena para a realização de práticas investigativas como parte das disciplinas, orientadas pelo conceito de pesquisa que promova conhecer e intervir na educação dos povos amazônicos, contribuindo para processos de ensino e aprendizagem e construção de metodologias que atendam às suas demandas.

Esses princípios foram reforçados pelo Parecer CNE/CP 2/2015, que orientou a produção curricular dos PPCs de 2018, de Manaus (ajustes ao PPC de 2007) e de Parintins, definindo a prática investigativa como fundamento para a definição de práticas. Quanto às definições normativas relacionadas à pesquisa, a análise de Passos *et al.* (2007, p. 418), em

estudo anterior, já apontava uma contribuição dessas para a primazia dos “saberes da prática como construtos da formação docente”, reforçando o discurso hegemônico em torno da prática.

Quanto aos aspectos relativos à relação teoria-prática, formação orientada pela reflexão sobre a prática e pesquisa, na forma de recontextualização da proposta apresentada nos textos normativos nacionais, foram definidos nos PPCs de Manaus e de Parintins de 2007, em sintonia com a missão da UEA¹¹⁴, objetivos específicos, os quais significo como princípios orientadores da formação do professor no Curso de Pedagogia:

- a) Desenvolver a consciência crítica, política, técnica, investigativa e ecológico-ambiental sobre os processos de formação histórica da sociedade brasileira e amazônica;
- b) Promover uma formação alicerçada na reflexão sobre a prática, baseada numa perspectiva problematizadora e investigativa da própria formação;
- c) Contribuir para uma atuação profissional coletiva, fundamentada na perspectiva de autonomia para a construção de um saber e de uma identidade política, cultura e profissional;
- d) Valorizar experiências intra e extra-acadêmicas como fontes de reflexão ação crítica, fundadas no conhecimento científico e na compreensão dos diversos contextos históricos-sociais, particularmente das sociedades e das comunidades amazônicas¹¹⁵;
- e) Desenvolver um conjunto de conhecimentos e habilidades formados por uma diversidade de conhecimentos teóricos e práticos fundamentados nos princípios de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, contextualização, ética, estética, afetiva, democracia e relevância social;
- f) Valorizar o desenvolvimento das capacidades criativas e de recursos tecnológicos, capazes de fazer avançar o processo educativo na sociedade, observadas as diversidades culturais (UEA, 2007, p. 60-61).

No que tange à pesquisa, o Parecer CNE/CP 2/2015 retifica a organicidade formativa em sua interação com a escola de educação básica, local de prática da docência em nível de formação e exercício profissional. Essa organicidade será efetivada por proposta de flexibilidade, que faculta a organização “por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar” (BRASIL, 2015a, p. 30).

A partir dessa normativa, os currículos produzidos em 2018, com base no referido Parecer, revelam a tradução do princípio da investigação como fundamentação da prática, mantendo a significação definida em 2007, como “ação de apropriação/construção da realidade”, “resposta imediata à realidade”, “análise dos contextos”, “habilidades experienciais” (UEA, 2007a, p. 62-63).

¹¹⁴ Esta missão foi apresentada no capítulo 3, quando signifiquei o contexto da UEA.

¹¹⁵ Povos que vivem na Amazônia.

A tradução considerou a atualização do currículo dos cursos de Pedagogia da UEA (Manaus e Parintins) frente a este Parecer, justificando a não reformulação dos PPCs, mas, em Manaus, foram realizados ajustes na periodização de algumas disciplinas, assim como a redefinição de cargas horárias teórico-práticas, dando origem à versão curricular de 2018.

No interior da produção de um currículo, conteúdos são definidos, com base em diretrizes nacionais e orientações institucionais, as quais objetivam, conforme discurso do Parecer CNE/CP 5/2005, apresentar contribuições para a constituição de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, considerando as reivindicações de “movimentos sociais”, “associações acadêmico-científicas”, instituições de ensino, produções e resultados de avaliação de cursos.

No processo de produção no contexto da prática, a organização curricular, no que tange à definição de conteúdos, foi orientada, conforme discurso nos PPCs do curso de Pedagogia (UEA, 2007a e b), por “conhecimentos” que “envolvem estudos teóricos e práticas, investigação e reflexão crítica articulados nos três grandes eixos da atividade acadêmica da instituição que são: a Pesquisa, o Ensino e a Extensão” (2007, p. 61), previstos no Parecer CNE/CP 5/2005 como integrados às “aulas [...], estudos individuais [...], coletivos, práticas de trabalho pedagógico, [...], monitoria [...]” (BRASIL, 2005, p. 10).

A similaridade entre as propostas do contexto da prática e do contexto da produção do texto, conforme apresentado acima, pode ser explicada pela escuta relatada pelo CNE e descrita anteriormente, ao considerar publicações, solicitações, entre outras, nas quais a demanda por relação ensino, pesquisa e extensão pode ter sido apresentada.

Não obstante a isso, é importante destacar que esses eixos foram inicialmente definidos na proposta do curso Normal Superior, oferecido pela UEA, posteriormente, extinto. Portanto, é possível reafirmar, adotando a teorização de Ball *et al.* (2016, p. 36), que: “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política”.

Como o núcleo dessas orientações, está a definição de competências, as quais atualizam a orientação da formação pela reflexão, pesquisa, relação teoria e prática e que, em publicação anterior, Contreras (2002, p. 23) as significou como conceitos recorrentes nos “últimos tempos nos discursos pedagógicos” e que buscam relacionar autonomia à ideia de profissionalismo docente e que podem ser sintetizadas em “*slogans*”. Quanto a essa questão, Contreras (2002, p. 23) apresenta a seguinte crítica:

[...] sua profusão está se dando sobretudo na forma de *slogans*, que como tal se desgastam e seus significados se esvaziam com o uso frequente. Pode-se dizer que por serem *slogans*, são utilizados em excesso para provocar uma atração emocional, sem

esclarecer nunca o significado que se lhes quer atribuir. Funcionam assim como palavras com aura, que evocam ideias que parecem positivas e ao redor das quais se pretende criar consenso e identificação.

Considero pertinente a crítica apresentada pelo autor no excerto acima, e tomo emprestada a ideia de identificação, que interpreto como um apelo à compreensão da linguagem técnico-burocrática (BOWE *et al.*, 2017) das competências, quando a proposta do texto normativo nacional de 2019 explica a integração das dimensões de conhecimento às 10 competências gerais para a formação do professor.

Tais competências, apresentadas em texto extensivo que compõe um grande anexo ao Parecer em tela, podem ser sintetizadas da seguinte forma: conhecimentos históricos sobre ensino nas sociedades, pesquisa, arte e cultura, linguagens, TICs, contínua apropriação de “novos conhecimentos”, argumentação, cuidado pessoal com respeito ao outro (direitos), comunicação (“diálogo”, “empatia”, “resolução de conflitos”) e ação com autonomia (BRASIL, 2019a, p. 15). Nessa definição, verifico a apropriação de novos conhecimentos como aliados ao ideal de autonomia, pela busca constante de saberes orientadores da prática.

No Parecer em questão, a prática profissional é aspecto bastante enfatizado, inclusive com destinação de carga horária ampliada (800 horas de “prática pedagógica”), o que significo como pragmatismo da formação definida no texto. Com essa significação, é possível ratificar as análises de Ball (2006), Passos *et al.* (2007), Dias e Lopes (2009) e Matheus e Lopes (2014), quanto à ênfase à prática na proposta de formação expressa pelo Parecer em análise, o que minimiza a teoria e atribui maior valor à prática, fragmentando a relação teoria-prática, pela polarização deste último elemento.

Essa fragmentação, observada na proposta, se aplicada ao curso de Pedagogia, descaracterizaria a histórica concepção de formação que tem a docência como a base da formação, uma conquista do movimento organizado de educadores, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e consagrada em diretrizes para o curso de Pedagogia, em 2005, sintetizada na proposta de formação para o exercício do magistério para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A “docência como base da formação de todos os profissionais da educação” orienta o conceito de base comum nacional, defendido pela ANFOPE, desde 1983, em conjunto com outras entidades de defesa da formação dos profissionais da educação, a saber: a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação (FORUMDIR).

O conceito de base, definido pela Anfope, tem os seguintes pilares: “formação teórica de qualidade”; “docência” significada como “trabalho pedagógico” e “base da identidade profissional”; “unidade teoria/prática”; “gestão democrática”; “compromisso social”; “trabalho coletivo e interdisciplinar”; “formação continuada” e concepção de “avaliação permanente” a ser definida no PPC de cada IES (ANFOPE, 2000, p. 11-12). São princípios que foram incorporados pelas reformas do currículo da formação a partir de 2001, porém ressignificados até 2019, com a inversão da nomenclatura de base e seus princípios.

No contexto da produção de textos normativos do Brasil (CNE/MEC), representado pelos Pareceres CNE/CP 005/2005, 2/2015 e 22/2019, a organização curricular é significada por desenvolvimento educacional e formação profissional com qualidade. A significação, neste contexto, visa representar a “posição governamental”, via intervenção textual (BOWE *et al.*, 2017; MAINARDES, 2006a).

Esses sentidos recontextualizados estão presentes na produção da política curricular dos anos 2000. São sentidos que, mesmo apresentados ao longo das reformas como modernidade, reafirmam – como ressaltava a reflexão expressa no PPC do Curso de Pedagogia (UEA, 2007a), e que considero atual diante dos textos oficiais –, uma organização de currículos que ainda prima “pela elaboração de estratégias e metodologias de abordagem dos educandos, sempre fundadas em um racionalismo cientificista, tecnicista ou de caráter conteudistas, heranças do iluminismo” (UEA, 2007, p. 43).

Talvez como o pior ataque ao perfil e prática do professor, via “desenho” do currículo para a sua formação, destaco o sentido de base comum, proposto a partir de 1980, para orientar a reforma de Estado e aplicado na reforma no currículo da formação do professor a partir de 2001. Tal sentido privilegia a ênfase ao saber-fazer, ao significar uma organização curricular por um eixo nuclear formado por três principais conhecimentos: a didática, a pesquisa e a instrumentalização do trabalho docente pela adoção de tecnologias digitais. Esse princípio foi acessado em discursos dos Pareceres de 2005 e 2015, ressignificado em 2019.

Ao me referir ao que significuei como ataques que descaracterizariam o curso de Pedagogia, apresento trecho do texto do PPC do referido Curso em Manaus (2007), na forma de crítica. Essa se construiu após a síntese das propostas e reivindicações de movimentos de educadores, ao longo da história da educação brasileira, ao sinalizar para golpes nestas proposições, por meio da aprovação da LDB e da normatização de currículos por diretrizes curriculares nos anos 2000. Dessa maneira, o discurso assim se apresenta:

Assim, a legislação contemplada, apesar dos esforços monumentais dos educadores e cientistas, não foi bem aquela formulada e defendida pelos educadores. De

qualquer modo, ela está em curso, alterada por inúmeras medidas que vão moldando e redirecionando as diretrizes da Educação Nacional, ajustando-as às perspectivas dos interesses privatistas e aos postulados do neoliberalismo (UEA, 2007a, p. 42).

Por esses sentidos e ênfase, a organização curricular proposta nas últimas reformas (2015 e 2019) têm priorizado a aprendizagem de metodologias de ensino e a ênfase às linguagens (dentre as quais as digitais), reduzindo o estudo de conhecimentos da docência (fundamentos da educação, organização social e do trabalho, política educacional, entre outros), a exemplo, neste caso, do Parecer n.º 22/2019, como consequência da troca de conhecimentos por competências “gerais e específicas” (BRASIL, 2019a).

A formação por competência pressupõe a significação de currículo orientado por uma organização racional do processo educativo via discurso que inclui, mas procura não evidenciar, as ideias de eficiência, já mencionadas, como características do instrumentalismo da educação, propósito da orientação desta por ideais de mercado, conforme ótica neoliberal (MATHEUS; LOPES, 2014). Esse conceito não é adotado nos PPCs de Pedagogia analisados, pois se preconiza a relação ensino-realidade escolar, como forma de garantir, durante a formação, reflexões, experiências e proposições para o processo de ensino-aprendizagem, conforme contextos da capital do estado e município.

Quanto à proposta de competências como orientadora da organização curricular (Parecer CNE/CP 22/2019), significada como base comum nacional, destaquei sentidos de abstração, generalidade, universalidade, ausência de contextualização, autonomia e segregação social do trabalho docente e de seus saberes. Essa orientação corrobora a significação apresentada por Arroyo (2013, p. 77), em trabalho anterior, no que tange a uma organização curricular sem “as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia”, que caracteriza um ator social em cada contexto situado. Esses sentidos negados, aqui significados como regionalização, analiso na subseção seguinte.

4.1.2 Sentidos relativos à regionalização

Nesta subseção, trato de um sentido que se apresenta opaco no texto normativo nacional, porém muito enunciado no texto normativo institucional (PPCs do Curso de Pedagogia – Manaus e Parintins); é a relação formação e contexto regional. A opacidade pode

ser compreendida pela leitura e tradução do texto normativo nacional, por um completo distanciamento ou hiato entre norma e realidade ou com a “cultura institucional maior” da instituição, com seus “sistemas ou códigos de significados” e que atribuem sentidos às ações no contexto da prática (MELO, 2011, p. 170).

Pode, ainda, ser reconhecida pela desconsideração de que “todo conhecimento tem origem na experiência social”, configurando “mais do que uma questão epistemológica, [...], uma questão política e pedagógica” (ARROYO, 2013, p. 121). Pela opacidade ao regional, conhecimentos se transformam em “objeto” e geram a perda de “múltiplos significados” inerentes à formação e prática do professor (ARROYO, 2013, p. 132).

Na proposta de formação da UEA, no que tange à contextualização do currículo, o contexto privilegiado é aquele no qual se realizam pesquisas e práticas em espaços formais, como a escola. Essa orientação se contrapõe à orientação do Parecer CNE/CP 5/2005, o qual prevê a formação do professor para atuação em “espaços escolares e não escolares” (BRASIL, 2005, p. 15).

Portanto, será pela realização de pesquisas, como princípio orientador da formação, que deverão ser analisados os contextos das escolas, das salas de aula e de seus sujeitos. Essa proposta, apresentada nos PPCs de 2007 e reafirmada em 2018, se consolida pela realização de estágios, nos quais a pesquisa é o eixo articulador “bem como a articulação entre teoria e prática” (UEA, 2018c), conforme expressos nos discursos desses projetos, apresentados nos excertos abaixo:

Concebe-se estágio como a experiência profissional na qual se busca articular e construir saberes, a partir da prática docente, da participação na gestão de processos educativos e da atividade de pesquisa, em escolas da rede pública [...] de ensino, preferencialmente da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (UEA, 2007a, p. 147).

A proposta de estágio como processo de pesquisa centra-se na ideia de que a aprendizagem da profissão se dá pela prática de ensino centrada num processo de pesquisa. Propomos que a construção da identidade profissional do futuro professor seja pensada e elaborada numa relação interdependente entre teoria-prática, envolvida num conjunto de ações que lhe permitirão ampliar o horizonte de sua compreensão e de sua atuação no campo de trabalho. Assume-se que o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria, como pesquisador de sua própria prática (2007a, p. 153).

[...] concepções pedagógicas que se pautam nas reflexões sobre a realidade das crianças e demandam investigações (Pesquisa) que permitam a compreensão das condições de existência desses sujeitos nos espaços cotidianos (Comunidade) e nas dimensões estruturais (Sociedade), observando as formas como são construídas, por esses sujeitos, as representações (conhecimento), seus valores éticos, estéticos, afetivos e emocionais e culturais (UEA, 2018a).

Em todos os excertos, a relação teoria e prática é efetivada pela pesquisa e contribuirá para a construção e ampliação de conhecimentos sobre as demandas para a educação, a escola, além de aproximar escola e universidade, no atendimento a essas demandas, pela troca de conhecimentos.

Revedo na leitura dos pareceres a alusão ao termo regional ou regionalização, quanto ao Parecer CNE/CP 02/2015, o regional (em única menção no texto) é significado como o atendimento às diferenças, não limitadas ao cognitivo e físico e ao “respeito e à tolerância nas relações interpessoais”, mas como conjunto do “processo formativo”, que deve orientar o “currículo, [...] prática pedagógica e [...] gestão da instituição educativa” (BRASIL, 2015a, p. 7). Logo, o aspecto regional transita do nível micro para o macro, como princípio de formação e organização curricular.

Como proposta de relacionar “educação superior e educação básica”, constituindo os princípios para a base nacional comum, este parecer define, como orientação aos “projetos formativos” e outros tipos, considerar o “contexto educacional das regiões”, nas quais a formação será ofertada pelas IES (BRASIL, 2015a, p. 24).

Reforça o estudo do “contexto educacional” (2015a, p. 26), dando destaque à prática em “diferentes espaços escolares”, sempre com ênfase ao “contexto” onde a “escola está inserida” e considerando “dimensões sociais, culturais, econômicas e tecnológicas” (2015a, p. 34) e que parece ter sido ampliado em normativa posterior, que passo a interpretar.

No que se refere ao Parecer CNE/CP 22/2019, o regional, relacionado ao local e ao global, destaque-se em “competências gerais docentes”, enquanto orientação ao professor em formação no desenvolvimento de “argumentos com base em fatos, dados e informações científicas”, uma pesquisa ressignificada que propiciará a construção e debate de “ideias” e “decisões” que “respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência ambiental [...]” (BRASIL, 2019a, p. 13), portanto um conceito articulado à justiça social.

A palavra regional ou regionalização não é identificada nos pareceres analisados, à exceção de uma ocorrência no Parecer CNE/CP 02/2015, contudo, em aproximação, destaquei a ênfase ao(s) contexto(s). A interpretação dos três Pareceres quanto ao aspecto regional, confirma a opacidade ou “borramento” (MATHEUS; LOPES, 2014) deste, pela ênfase ao contexto, resultante do que Macedo (2018) significa como releitura do “currículo em ação”.

Nessa perspectiva, o sentido de regionalidade, mesmo que opaco ou circunscrito às alusões do contexto nos textos dos pareceres, pode significar um modo de produzir currículo e de ser professor, que constituiu a organização curricular pelo Curso de Pedagogia da UEA.

No caso do Amazonas, a relação regionalização/organização curricular orientou uma proposta de formação fundamentada pelo enfoque intercultural, no qual as diferentes culturas locais se encontram e são reconhecidas na diversidade do seu pensar, agir, aprender e ensinar.

Fundamentada no conceito intercultural, que significa o regional na proposta de formação do professor da UEA (Manaus e Parintins), confirmadas pelas menções a “diversidades etnoculturais” (UEA, 2007a e b; 2018a e c), argumento, trazendo para esta discussão Montenegro (2007), a presença do sentido de regionalização, promotora da formação do professor para

[...] o confronto com a diferença cultural [...] que cria um deslocamento de sentidos, a fim de possibilitar sair dos limites estreitos de nossa dominação histórica, e superar a visão negativa de nós mesmos. Firmando uma imagem positiva e digna de sujeitos em condições de estabelecer relações de paridade e reciprocidade com o outro (MONTENEGRO, 2007, p. 28).

Firmar uma política de formação em nível local, assentada na diversidade e respeito à diferença, conforme expresso no excerto acima, supõe a construção de uma educação na/para a diversidade amazônica, “como um espaço híbrido, dentro de uma temporalidade que torne possível a articulação dos elementos antagônicos ou contraditórios [...]” (MONTENEGRO, 2007, p. 28).

Diferentemente da concepção da UEA, a leitura dos Pareceres permitiu destacar o alinhamento aos conhecimentos da formação/educação básica/avaliação, caracterizando-os como marcados por “ligações interdisciplinares”, o que pode representar uma “bricolagem do ensino”, pela junção de “pedaços e peças” de uma proposta de reforma a outra (para atender aos diferentes grupos, oriundos dos contextos de influência e de produção do texto político). Essa junção configura um “discurso pedagógico” descontextualizado de sua localização original (BOWE *et al.*, 2017, p. 14), o que exige interpretação e tradução no contexto da prática das IES para sua recontextualização.

A não alusão ao contexto regional, pelos textos dos pareceres, torna ainda mais opaca a possibilidade de regionalização e articulações, conforme proposto por Montenegro (2007), uma vez que esses textos priorizam “padrões mínimos de conhecimento e técnica básica” (BOWE *et al.*, 2017, p. 18), que na política de orientação do currículo da educação básica no Brasil direciona maior carga horária para os conteúdos de português, matemática e, com base na última reforma do referido nível de ensino, conteúdos sobre tecnologias, por serem parâmetros do sistema nacional de avaliação de estudantes.

Desse modo, em contestação a esta opacidade ao regional, acessei nos discursos dos textos institucionais, nos dois municípios acima mencionados, a significação da formação, conforme especificidade de professores e alunos (crianças e jovens) do contexto amazônico, respeitando demandas formativas e educacionais de cada município.

Nesta significação regional (local) está implícita uma concepção de docência, que reúne discursos de diferentes comunidades de conhecimento, as quais se articularam em torno de relações sociais, de campos de estudo, experiências, concepções de município, estado, escola, centro, periferia, sujeitos do processo de ensinar e aprender, entre outras, assim como de dimensões políticas, sociais, culturais e de saberes não reconhecidos pelo texto oficial.

Como resultado dessas articulações, aponto para sentidos de regionalização que configuram o atendimento educacional, via formação do professor em currículo de pedagogia, por meio de conteúdos, orientações à organização do curso e de disciplinas relativas a crianças e jovens, antes não reconhecidas como as/os indígenas (em suas diferentes etnias e *habitus* de vida e localidade), ribeirinhos, pessoas com necessidades especiais, assim como do campo (e assentamentos), entre outras e outros que a tradução do texto não tenha mapeado. Esses sentidos apresento nos excertos destacados a seguir:

Contextos culturais ribeirinhos e citadinos. A escola no processo de formação histórica da Amazônia. O contexto sociocultural e a educação. A relação entre escola, comunidade e cultura: importância e participação destas na vida escolar e na elaboração do Projeto Pedagógico (UEA, 2007a, p. 140; 2018c, p. 137).

A etno-história das sociedades indígenas na Amazônia (2018c, p. 130).
[...] identificando as diversidades étnicas, culturais e lingüísticas, assim como as práticas educacionais por elas desenvolvidas (UEA, 2007a, p. 70).

[...] domínio de conteúdos diversificados, necessários à compreensão de aspectos específicos do campo da educação como: a questão da educação de crianças indígenas, a compreensão dos processos de educação de jovens e adultos e o conhecimento de aspectos relacionados com as questões amazônicas. Na proposta, o foco das preocupações está voltado para o conhecimento, análise e compreensão da problemática dos sujeitos com os quais os educadores formados pelo Curso de Pedagogia deverão estar comprometidos. Ou seja, a realidade de crianças e jovens na sociedade e nas comunidades, contextos onde elas constroem suas concepções de mundo, sem deixar de lado a análise e compreensão da Escola no exercício de suas funções sociais e nas suas relações com a realidade cultural, política e econômica dos contextos onde elas estão situadas (UEA, 2007a, p. 86)

[...]
[...] assim como poderão dar origem a outros, conforme as demandas sociais, quais sejam: Línguas e Etnias: línguas faladas pelas nações indígenas Tukano, Baniwa, Sateré, Nhengatú; Línguas Estrangeiras; Literatura e Infância; Educação Inclusiva; Tecnologias Educacionais e Educação a distância; Problemas Educacionais da Educação Amazônica; Práticas educativas e Métodos ativos de aprendizagem; História da Amazônia (2007a, p. 89).

A formação e o trabalho do professor na escola do campo, considerando os saberes, práticas e modos de vida e trabalho no e do campo. As formas de organização

escolar no campo. A multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem na escola do campo (UEA, 2018c, p. 133).

Projetando essas dimensões atribuídas como sentidos de regionalização ao currículo de Pedagogia da UEA, a ausência de consideração ou abertura ao regional – pelas sucessivas reformas no currículo da formação do professor, via texto normativo – pode ser responsável pela constituição de perfis profissionais genéricos, sem qualquer identificação com o contexto da prática, no qual exercerá a profissão, o que, por esta significação, a proposta curricular para o curso de Pedagogia em Manaus e em Parintins objetivou recontextualizar, hibridizando as dimensões já mencionadas.

Esses significados se ampliam na direção de uma necessária reflexão quanto à conceituação de professor nos textos normativos nacionais e institucionais, de modo a compreender a identidade profissional, como discuto na subseção seguinte.

4.1.3 Sentidos relativos ao professor

Os sentidos acessados em referência à organização curricular no curso de pedagogia estão diretamente associados ao professor. A partir dessa associação, poder-se-ia perguntar: qual a significação de professor nas políticas curriculares, via texto normativo nacional? Para responder a essa questão, a proposta desta subseção é compreender a significação do PROFESSOR na relação com o exercício da docência em contexto amazônico.

Visando atender a isso, e revisitando teóricos da sociologia da educação e da didática, a exemplo de Saviani (2009), em estudos relacionados ao professor e sua formação, é possível, pela relação teoria-pesquisa, aproximar a significação de professor nas reformas curriculares a dois “modelos contrapostos”:

1) O modelo de professor conteudista – definição de conteúdos específicos a serem ensinados pelo professor, a exemplo da significação acessada no Parecer CNE/CP n.º 22/2019;

2) O modelo de professor pragmático – ênfase à prática, pela definição dos três principais componentes do currículo de sua formação, já elencados na seção 4.2.1 e que se delinearam nas reformas a partir de 2001.

Como consequência desses modelos, o professor tem sentido de SER REGULADO, pela ênfase, ressignificada nas referidas reformas, ao SER COMPETENTE. Essa

ressignificação resultou do desdobramento de um movimento reformador de base neoliberal iniciado no Brasil durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), tendo como eixo de significação do professor a relação “formação dos profissionais da educação”, “educação básica” e “regulação social” (SCHEIBE, 2008, p. 42).

Analisando os três pareceres (2005, 2015 e 2019), de forma comparativa, argumento que esses refletem abordagens sobre a relação teoria-prática, pesquisa, autonomia, relação competência/conteúdos/aprendizagem, escola/comunidade, escola/desenvolvimento social e se reportam a questões relacionadas ao domínio de uma pluralidade de saberes, das diferentes linguagens comunicacionais e práticas norteadas por noções de ética, justiça, trabalho em equipe, entre outros, presentes nos debates sobre educação e formação do professor para a sociedade atual.

Tais sentidos são observados na leitura das propostas de organização curricular dos cursos de formação do professor, aprovadas pelos pareceres analisados e “são transparentes [...] no desenvolvimento dos cursos de Pedagogia” (DOMINGUES; BELLETATI, 2018, p. 379), aí incluso o curso de Pedagogia ofertado pela UEA, nos dois *campi* que o ofertam, aqui analisados.

No contexto do Amazonas, como parte da Amazônia Brasileira, a significação do professor, acessada nos PPCs de Manaus e Parintins, se apresenta como segue:

capazes de investigar, diagnosticar, avaliar e atuar no magistério e nos serviços de gestor/supervisor das Escolas da rede de Educação Infantil e do Ensino Fundamental (UEA, 2007a, p. 61).

[...] podendo também atuar na gestão e coordenação pedagógica, bem como, no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências escolares e não escolares (UEA, 2018c, 46).

[...] envolvem estudos teóricos e práticos, investigação e reflexão crítica articulados nos três grandes eixos da atividade acadêmica da instituição que são: a Pesquisa, o Ensino e a Extensão. A articulação entre os três grandes eixos de atividade no currículo da Pedagogia, fundamenta-se na concepção que valoriza a atividade investigativa (pesquisa) e as experiências (ação-reflexão-ação) como bases do processo de construção epistêmica do curso da formação dos educadores. Essa concepção, que se distancia dos fundamentos das práxis pedagógicas tradicionais, coloca no centro das preocupações as relações entre os sujeitos do processo da construção da história e do saber nas sociedades (UEA, 2007a, p. 61).

A síntese dos excertos aponta para uma formação orientada por uma proposta que busca romper com a tradicional transmissão de conteúdos, para conhecer e problematizar os conhecimentos de mundo das crianças e jovens, assim como os conhecimentos sobre ensino e aprendizagem tradicionais, com apoio das práticas de investigação. Essas têm início em sala

de aula e se ampliam pelo incentivo à participação de alunos em projetos de iniciação científica e extensão, atendendo à dimensão que associa “estudos teórico-práticos, pesquisa, diagnóstico e avaliação de práticas educativas, [...] articulados nos três grandes eixos da atividade acadêmica da instituição que são: a Pesquisa, o Ensino e a Extensão” (UEA, 2007a, p. 61; UEA, 2018c, p. 46).

Essa significação em contexto local considera, portanto, o papel do professor “reflexivo e pesquisador” nas sociedades amazônicas (UEA, 2018c). Desse modo, as propostas significam discursivamente o professor em contexto da prática, considerando articulações sociais, econômicas, políticas e culturais que dão sentido ao professor e seu papel, em inter-relação com os conhecimentos e práticas desenvolvidos no âmbito da formação e ressignificados no plano real.

As referidas articulações se revelam pelo estudo, além dos saberes do currículo oficial, dos “saberes tradicionais amazônicos, considerando os diferentes espaços e sujeitos sociais” (UEA, 2018c, p. 45). Soma-se a isso, em referência ao significado regional da formação, o resultado da formação de um “educador mais específico [...], educadores que se ocupam da educação que se realiza em espaços próprios que é a Escola, o lugar de realização do conhecimento e da formação do patrimônio científico e cultural da sociedade” (UEA, 2007a, p. 19-20).

São sentidos que recontextualizam os demais sentidos atribuídos pelos textos normativos nacionais para uma reflexão de contextos situados e que caracterizam a atuação em política, para além da implementação, podendo representar um ato de resistência e modificação frente à política definida via texto oficial.

Portanto, ao observar e interpretar os sentidos sobre organização curricular, regionalização e professor, bem como por considerar o currículo um produto de negociações de sentidos, importa ampliar a interpretação, levando em conta que “mudanças estabelecidas por documentos oficiais, leis, decretos, propostas curriculares, podem não chegar à viabilização na prática, por se tratar de um processo a médio-longo prazo [...]” (MELO, 2011, p. 166) e que, por esta via, podem representar resistência ou mudança diante do currículo nacional, o que proponho interpretar na seção seguinte.

4.2 Recontextualizações frente ao texto normativo nacional: espaços de significação

Os espaços de “reinterpretação” do currículo, que configuram “leitura diversa” (LOPES, 2006b, p. 39), definidos nesta tese como espaços de significação, podem se constituir como “resistência frontal ou aceitação submissa” (LOPES, 2016, p. 3) ao texto normativo nacional.

Aproximo a definição de Lopes (2016) quanto à resistência à teorização de Bowe *et al.* (2017), os quais a definem como “contestação”, resultado do processo de produção e tentativa de implementação de um texto político oficial. Por meio desse ato, argumento acerca da possibilidade de mapear aspectos que permitem diferentes interpretações das políticas em cada contexto do ciclo de políticas.

Quanto aos espaços no texto normativo nacional, passíveis de novas interpretações, os explico como possíveis “ambiguidades, contradições e omissões” (BOWE *et al.*, 2017, p. 13) no texto normativo, o que pode fornecer oportunidade de criação no contexto da prática, configurando “espaço para manobra” (BOWE, 2017), pela apresentação de proposta que significa a formação para o local.

Nesses espaços, pode ser efetivada a recriação/reinterpretação pelos produtores de currículo no contexto da prática, como o reflexo de particularidade de cada contexto, que envolve compreensões, valores, concepções relativas a formas de trabalhar, oferecendo diferentes respostas aos significados presentes nos textos normativos nacionais.

Parto da defesa de que não é possível controlar todos os sentidos de um texto, o que resultará na seleção, rejeição, via processo de recontextualização em contexto da prática. Diante disso, é possível assumir que diferenças de interpretação resultam de distintos conceitos, compreensões, demandas e interesses em contestação. Esses, embora sem garantia de fixação, serão definidos nas propostas de produção de currículos, constituindo-se em efeitos da política.

E quando ocorrem esses efeitos? Conforme pesquisas de Stephen Ball e colaboradores, as resistências ou mudanças (“contestações”) ocorrem à medida que as interpretações e traduções (BALL *et al.*, 2016) podem significar “implicações muito diferentes para a prática” (BOWE *et al.*, 2017, p. 23), a exemplo do Parecer CNE/CP 22/2019, que descaracterizaria a proposta de formação local, já mencionada nesta tese.

Esta significação corrobora o exposto por Bowe *et al.* (2017, p. 22), para os quais “os praticantes não confrontam textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com histórias,

com experiências, com valores e propósitos próprios, eles têm interesses investidos no significado da política”.

Os interesses, conforme observado pela leitura do texto político PPC do curso de Pedagogia da UEA, foram responsáveis pela ênfase à formação do professor para a educação de crianças e jovens no Amazonas/Amazônia, enquanto síntese de aspirações não circunscritas ao atendimento de uma lacuna na educação do estado/região, mas que conjugou aspirações, valores e propósitos para a educação em contexto local, assim como a prevalência discursiva da comunidade de conhecimento sociologia da infância.

Além disso, configurou resistência e mudança como formas de significações locais frente à pedagogia tradicional e tecnicista, responsável, conforme articulações discursivas no texto institucional, por formações generalistas e carregadas de caráter técnico. Partindo das definições de Bowe *et al.* (2017), quanto à “acomodação” e “contenção” aplicadas à análise dos PPCs de Manaus e Parintins, destaco a prevalência de uma delas nas diferentes versões analisadas (2007 e 2018).

Primeiramente, explico que adoto definição de acomodação ou “alojamento” significada como a adaptação de uma nova proposta à estrutura curricular existente. E, “contenção”, ocorre quando uma proposta é absorvida pelo “padrão escolar existente” (BOWE *et al.*, 2017, p. 8). Assim, compreendo essas categorias como formas de repercussões de uma proposta de mudança curricular, possivelmente resultante da recontextualização ou de diferentes formas de interpretar a mudança.

Na versão 2007 (Manaus e Parintins), por seu histórico de “transformação” de curso extinto (Normal Superior¹¹⁶) para o Curso de Pedagogia, houve “acomodação”, de forma a atender à reforma proposta por ocasião da extinção deste curso em 2006. Nesse caso, adaptou-se à proposta de formação, já configurada para o exercício do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, adequando a matriz curricular para oferta do Curso de Pedagogia para as mesmas etapas da educação.

Na forma de “acomodação”, também foram mantidos os princípios orientadores, fundamentados na epistemologia da prática, que defende a formação do professor reflexivo e pesquisador. Característica diversa, traduzi dos PPCs, versão 2018 de Manaus e Parintins, qual seja: a “contenção”, ao se considerar que atualizações (pequenas alterações) já

¹¹⁶ Curso criado pelo Decreto da Presidência da República, n.º 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. Foi ofertado pela UEA até 2006.

aproximavam o currículo existente do texto oficial de 2015 (Parecer CNE/CP 2/2015), proposta que foi absorvida pelo “padrão” curricular (BALL *et al.*, 2016) em vigor na IES.

Diante dessas características, que marcam diferentes períodos de mudança no currículo do curso de Pedagogia na UEA, argumento quanto a resistências, orientadas por concepção de atendimento a demandas por formação docente nos municípios de Manaus e Parintins do estado do Amazonas, que não requeria ampla reforma curricular.

A resistência não reflete a negação ao texto ou ao atendimento à proposta oficial, uma vez que muitos conceitos, princípios e conhecimentos foram acessados em discursos dos textos institucionais, conforme já destacados, quando tratei sobre os sentidos da organização, configurando pequenas adaptações frente ao texto normativo nacional.

Como forma de resistência, apresentada nas propostas curriculares do curso de Pedagogia (2007 e 2018), em Manaus e em Parintins, destaco o não esvaziamento da teoria nos documentos locais em resposta ao anunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais, como proposta de reforma em 2019, não implementada ou recontextualizada pelo referido Curso.

Quando articulada às mobilizações do movimento de educadores, institucionalizado em nível nacional, tal ação de resistência se revitalizou, ganhando força em contexto atual, diante da definição de DCNs e Base Nacional para a formação do professor da educação básica, quando os professores da UEA também se manifestaram contra a atualização curricular, baseados na referida definição.

Considerando essas articulações e, após discussão entre professores, NDE e aprovação em Colegiado do curso, foi encaminhada uma justificativa à Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), com o seguinte teor:

No ano de 2019, tivemos uma alteração curricular, aprovada pela Resolução 014/2019-CONSUNIV-UEA (em anexo) para atender a Resolução do CNE/CP Nº 02, de 01 de julho de 2015. Desse modo, o PPC aqui apresentado contempla as modificações previstas nas Resoluções supra mencionadas, e por decisão do NDE e do Colegiado do Curso de Pedagogia (atas em anexo), manteve-se a estrutura curricular vigente, haja vista a própria Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, em seu Artigo 27, Parágrafo único, estabelecer que “As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº2, de 1º de julho de 2015, terão o prazo limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução” (Memo. nº 18/2021 – Coord. Pedagogia/ENS/UEA, de 05 de julho de 2021).

O excerto acima evidencia a identificação de espaços de manobra no texto normativo nacional, quanto ao prazo para a implementação da proposta pelo curso, além do fato analisado pelos professores de que a proposta de base comum se contrapõe a princípios defendidos pelo curso de pedagogia da UEA, que têm a docência como eixo da formação e a

decisão quanto à oferta das demais especialidades da formação do pedagogo, na forma de cursos de pós-graduação *lato sensu*, conforme definido a partir do PPC de 2007.

Essa interpretação dos professores corrobora o exposto por Lopes (2016), aqui já citado, quanto a uma “resistência frontal” ao texto normativo nacional, configurando a ação de professores, produtores de política curricular em contexto da prática, “comprometidos profissionalmente de maneiras que dificilmente constituem a base para a inocência” (BOWE *et al.*, 2017, p. 11).

Esse compromisso revela, ainda, um “sistema de policiamento efetivo dos professores” (BOWE *et al.*, 2017, p. 14) que se ampliou em articulação discursiva com membros da regional Norte da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), traduzida em Carta Manifesto, a “*Carta do Norte*”, que transcrevo a seguir:

Nós, povos da Amazônia, que fizemos a escolha de ser educador, educadora, professor, professora, enquanto profissionais da Educação acreditamos e lutamos, fortemente, por uma educação pública, gratuita e de qualidade social, humanizadora e emancipadora. Por certo, nossa luta é permanente, e dela dependem as transformações sociais, políticas e culturais que esse país precisa para se viver numa sociedade menos desigual, democrática, com justiça social e cidadania cognitiva e antirracista. Estamos, mais uma vez, nos colocando, diante do atual contexto de nosso país, frente as políticas conservadoras, destruidoras dos direitos trabalhistas, violentadora dos direitos humanos, que incentiva e investe em políticas econômicas dependentes da destruição das nossas florestas, solos, águas, rios e dos povos amazônidas. É preciso reconhecer que pensar qualquer projeto de educação, pautado pelos princípios da democracia, da emancipação da cidadania e da justiça social, deve, por obrigação, situar a Amazônia como lugar das nossas preocupações e também de luta, dada a sua importância planetária. Por isso, consideramos que a Anfope, diante da elaboração de um documento que expressa os anseios, as intencionalidades políticas e pedagógicas de um projeto de nação; e, fundamentalmente, que representa uma frente de resistência contra as políticas neoliberais do atual governo para educação, cujo retrocesso aniquila as conquistas já alcançadas, com muita luta, sangue, suor e lágrimas do nosso povo, deve incluir neste documento os seguintes pontos: 1. Situar a Amazônia, seus povos e sua biodiversidade, como centro de preocupação emergente e necessária para a democracia e a garantia e defesa dos direitos humanos e da natureza; 2. Promover uma educação antirracista, anticolonial, inclusiva, específica, diferenciada, feminista, plural e solidária, que respeite a diversidade humana, sexual e etnicorracial. 3. Promover formação permanente de professores e professoras que reconheça e valorize os territórios das terras, das águas e das florestas, numa perspectiva ecoeducadora. ANFOPE Norte, 27 de outubro de 2020 (ANFOPE, 2020¹¹⁷).

A carta destacada acima, amplia as concepções de perfil de professor dos PPCs de Manaus e de Parintins, o que traduzo como expressão de discussões que concebem como

¹¹⁷ A Carta está disponível no endereço: www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/CARTA-ANFOPE-regiao-NORTE-out-2020.pdf. Acesso em 17 setembro 2021.

currículo aliado à diversidade, aquele que contempla temas ou conteúdos e suas práticas, alinhados com o contexto no qual a formação será ofertada.

Tal concepção parte da consideração de um diagnóstico de necessidades educacionais nas etapas de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (no caso do curso de Pedagogia). Essa destaca sua relação com a configuração do espaço (território) e suas especificidades, que caracterizam os modos de vida, cultura, concepções, meio ambiente e educação do povo que o ocupa. Desse modo, amplia-se a tradicional concepção de formação (técnica, instrumental ou prática) para uma concepção “ecoeducadora”, que propõe educação alinhada à valorização da cultura, meio ambiente amazônicos e seus povos.

Dando continuidade a essas articulações, os debates foram ampliados e a coordenação do curso de Pedagogia, em diálogo com a Coordenação regional da Anfope, Amazonas, realizou um grande encontro junto à Anfope Nacional, dada a participação de professores do curso e na representação desta Associação em nível regional/local.

O evento, intitulado “O futuro da formação de professores: um estudo crítico da Resolução CNE 02/2019”¹¹⁸, como parte de um “ciclo de debates críticos”, ampliou discussões no curso de Pedagogia com outras licenciaturas em Manaus e demais municípios do estado, bem como com o Fórum Permanente de Formação de professores do Amazonas.

O encontro contou com a participação da Profa. Suzane Gonçalves, à época secretária nacional da Anfope, que apresentou um amplo estudo sobre a referida Resolução e debateu com os participantes. Como resultado, foi deliberada a ampliação do debate em cada curso/colegiado, de modo a definir a implementação ou não da reforma proposta pela supramencionada Resolução.

A partir da mobilização, iniciada pela elaboração da carta-manifesto, foi definido pela recém-criada Coordenação Amazonas da ANFOPE, como parte da regional Norte, da organização de eventos para discussão dos Cursos de licenciatura, com a participação de coordenadores dos cursos de licenciatura da UEA e de outras IES públicas. O ato teve como finalidade discutir e definir formas de resistência ao Parecer CNE/CP 22/2019 (BRASIL, 2019a), considerado antidemocrático pela forma como foi elaborado e aprovado, além de destituidor (por minimização) de conhecimentos essenciais à formação e da autonomia docente, contrapondo-se a princípios para a formação do professor, anteriormente elencados.

¹¹⁸ Evento realizado pela plataforma *Google meet*, no dia 26 de novembro de 2020.

Por meio de uma análise geral acerca de textos normativos nacionais, que definiram reformas para os cursos de formação do professor, me reporto a Libâneo e Alves (2012), os quais, em publicação anterior ao Parecer de 2019, se referiram ao aspecto antidemocrático das normativas nacionais dos anos 2000, pela manutenção de postura não assumida pelo Ministério da Educação, ante a princípios de constituição de uma base nacional, discutidos e definidos desde 1983.

Os referidos autores mencionavam “que as diversas instituições produzissem currículos da formação em acordo com seus docentes e discentes, dentro das condições e necessidades locais e regionais” (LIBÂNEO; ALVES, 2012, p. 23). Além disso, quanto à necessidade de discutir as propostas, submeteria-se “à crítica em encontros regionais e nacionais”, o que promoveria a construção de “uma base comum nacional à formação” (LIBÂNEO; ALVES, 2012), considerada na elaboração do parecer em tela.

Seguindo a linha de resistência à proposta apresentada pelo Parecer CNE/CP 22/2019, foi retomada a ideia de discussão acerca das condições locais/regionais. E, após alguns eventos, foi criado o Fórum de Mobilização e Defesa do Curso de Pedagogia, em Manaus/AM. No encontro de abertura, apresentei estudo ao Parecer CNE/CP 22/2019 e, a partir disso, definição de formas de resistência a este documento, destacando, na sequência deste texto, o que foi discutido e confirmado pelos membros¹¹⁹.

Na apresentação do encontro de instauração e abertura do Fórum, em 27 de maio de 2021, partimos da decisão do curso de Pedagogia/Manaus, por meio do Núcleo Docente Estruturante (NDE), na reunião de 14/12/2020. Nessa, decidiu-se pela não reformulação do Curso, amparado pelo seu Colegiado (*ad referendum*), mantendo a proposta de ajuste curricular, elaborada em 2018 e aprovada pelo Conselho Universitário, mediante a Resolução 014/2019/CONSUNIV/UEA, de 11 de janeiro de 2019¹²⁰. Tal decisão está expressa em fragmento do texto da referida ata, destacado a seguir:

[...] decisão do NDE, foi colocado em votação e aprovado por unanimidade, a manutenção do currículo vigente conforme Resolução 014/2019 (CONSUNIV/UEA) a ser apresentado como pedido de renovação com atualização apenas das referências bibliográficas sem revisão do Projeto (Ata de reunião ordinária do NDE, em 14 de dezembro de 2020).

¹¹⁹ O Fórum foi, inicialmente, composto por 5 professores e 3 representantes discentes do curso de Pedagogia, UEA, Manaus.

¹²⁰ Aprova *Ad referendum* a Alteração Curricular do Curso de Pedagogia – Licenciatura, de oferta regular e ministrado na Escola Normal Superior.

A partir de estudos do Parecer CNE/CP 22/2019, discutimos e definimos acerca de alguns retrocessos do texto e que configuram espaços de resistência. Entre os referidos, destaquei:

- a) “Formação em segunda licenciatura” (conforme Capítulo IV da proposta de Resolução, anexa ao Parecer);
- b) Retomada dos antigos Esquemas I e II¹²¹;
- c) “Formação pedagógica” para graduados não formados em curso de licenciatura, que pode ser integralizada em 760 horas (Capítulo VI);
- d) Proposta de retorno aos esquemas já mencionados, ao facultar oferta de HABILITAÇÕES em administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Podendo essas serem oferecidas em curso de Pedagogia (formação inicial ou de pós-graduação *stricto-sensu*, com acréscimo de 400 horas). Quanto a essa proposta, questionei: retornaremos ao tecnicismo que marcou a educação brasileira na década de 1970, fortemente caracterizada pelo controle?

Em face desses retrocessos, foi definido como forma de resistência, o que segue:

- a) **COMUM** (padrão): abstração, generalidade, unicidade – contrários à diversidade cultural brasileira;
- b) **COMPETÊNCIAS**: descontextualizadas;
- c) **PRESCRITIVIDADE DO FAZER**: homogeneização de métodos e técnicas de ensino para atender a *rankings*; desafio à autonomia didática;
- d) **CURRÍCULO x AVALIAÇÃO**: culpabilização pela ausência de reforma (atualização).

Este ato de resistência deve refletir e definir **posição contextualizada** quanto ao: **CURRÍCULO** e ao **PROFESSOR** e sua **FORMAÇÃO**, enquanto enfrentamento ao “olho treinado da política” (BALL *et al.*, 2016).

Argumento, ainda, quanto à necessidade de resistir, ao conceito de “aprendizagens essenciais” (Parecer CNE/CP 22/2019), ressignificando-o. Esse conceito pode ser aproximado ao que Libâneo (2012) denominou, em estudo anterior à aprovação deste parecer, e que aproximo a esta análise, como: “conhecimentos elementares” a serem aprendidos pelos estudantes, em mais uma forma de minimização de saberes e que corresponde à ideia do

¹²¹ O Esquema I obedecia a um caráter emergencial, era voltado para candidatos portadores de diplomas de curso de 3o . grau e pretendentes a uma disciplina específica do ensino de 2º. grau. O Esquema II abrangia os portadores de diplomas de cursos técnicos afins à habilitação pretendida no eixo da profissionalização do ensino de 2º. grau, exigida a formação pedagógica anterior e mais aprofundamento de conteúdos dos campos de conhecimento afim (Texto explicativo extraído do Parecer CNE/CP 007/2003).

Banco Mundial, segundo o qual, “crianças de estratos sociais empobrecidos não conseguem entender o conceito e, portanto, o ensino fundamental deve ser limitado a conhecimentos elementares” (2012, p. 58).

Ao finalizar esta discussão, enfatizo que a circularidade da política curricular nos diferentes contextos define a produção de sentidos que orientam a construção de propostas curriculares, por meio de recontextualização por hibridismo.

Nesse processo, sentidos privilegiados, constituídos por estudos, pesquisas e socializados em publicações, se alinham para orientar a formação do professor por conceitos, orientações teórico-metodológicas, constituição de matrizes curriculares e normatizações para as atividades práticas.

Considero importante enfatizar que sentidos ou significações resultam de um poder e chegam a ser adotados como recurso para legitimar uma ideia pela definição de regras à produção curricular. Esses sentidos, por sua vez, visam constituir uma semântica educacional ao que a política conceitua como professor, currículo e docência.

Nessa constituição não há um sentido único para o texto, possibilitando interpretar o propósito de regular a produção curricular, as práticas docentes e seus resultados, por meio de sentidos produtores de conhecimento e de políticas de currículo que podem ameaçar o conhecimento do diverso, local ou regional, pela ausência de interpretação e tradução por atores sociais locais envolvidos na produção curricular.

Ressalto que significações locais quanto ao currículo, ao professor e à formação, tendo como eixos os conceitos de educação de crianças e jovens, pesquisa e regionalização, são prevalentes em contexto local (UEA), em resposta aos sentidos atribuídos pela política curricular nacional no que se refere à formação do professor.

CONSIDERAÇÕES ...

A discussão sobre a formação do professor e os sentidos atribuídos às propostas curriculares para essa formação sinalizam para um contínuo processo de significação e ressignificação da formação do professor e do currículo, como o eixo das políticas curriculares no Brasil.

Este processo contínuo de significação e ressignificação é perceptível na análise do histórico das reformas no currículo da formação do professor dos últimos 14 anos, com repercussões na produção curricular pelas IES.

Nessas políticas, os discursos produzem sentidos diversos, sujeitos a receber outros significados, conforme interpretações efetivadas em cada contexto do ciclo contínuo de políticas, pela atuação de diferentes atores sociais na produção de políticas.

Partindo dessa assertiva, nesta pesquisa, com fundamento na abordagem ciclo de políticas e Teoria da atuação, de Stephen Ball, analisei a significação da formação do professor e do currículo em textos normativos nacionais e institucionais, que propuseram orientações para os cursos de licenciatura.

A efetivação das análises foi possibilitada pelo uso da recontextualização por hibridismo, enquanto conceito central, e pela orientação teórico-metodológica da abordagem ciclo de políticas, anteriormente citada, o que contribui para a discussão das políticas nacionais, locais e os significados dos discursos nelas acessados.

Fundamentadas nessas orientações, as análises principiaram pela interpretação dos contextos da produção do texto político em sua relação e sob determinação do contexto de influência, por sua vez, podendo ter as proposições efetivadas no contexto da prática da UEA.

Coerentemente a essas orientações, a pesquisa que originou esta tese, interpretou a política curricular para a formação do professor, mediada por relações contextuais macro e micro, para uma reflexão contextual, subsidiada pela investigação da significação local/regional/global. Desse modo, apontou sentidos resultantes de articulações discursivas, acessadas em documentos normativos do Curso de Pedagogia da UEA, referentes à produção curricular e, no interior desta, à significação da formação do professor para o estado do Amazonas.

E, com vistas a traçar uma análise geral da pesquisa, a partir dos eixos “recontextualização”, “política normativa nacional” e “discursos da produção curricular”, propus não uma finalização, razão pela qual a palavra “finais” não consta no título deste

elemento textual da tese. Em contrapartida, e inerente à organização adotada para a composição deste trabalho, objetivo apresentar sínteses de resultados, a partir dos objetivos definidos, dos específicos ao geral. Assim, por essa revisão, traduzo contribuições da pesquisa para os campos do currículo e da formação do professor no Brasil e para a produção de políticas curriculares pela UEA e outras IES.

Nesta organização, considerando as orientações já definidas para a pesquisa, a revisão teórica da abordagem ciclo de políticas fundamentou ampla análise da política curricular, possibilitando o acesso à constituição da significação nos textos normativos nacionais.

A discussão desta abordagem gerou a compreensão de que, nos textos normativos nacionais, o uso de ideias, palavras e proposições, fundamentadas em histórias e/ou dados estatísticos, correspondem a uma bricolagem de conceitos circulantes nos contextos do ciclo de políticas. Com isso, significo tais conceitos com potencial para interpretar as definições para o currículo e a formação do professor, haja vista a formulação desses recursos da linguagem por comunidades de conhecimento, de cujos estudos participam atores sociais no interior do curso de Pedagogia da UEA.

A análise desta abordagem colabora, ainda, para a definição do contexto dos anos 2000 e das reformas propostas para a formação do professor, conforme teorizado pela referida abordagem, como orientado pela política neoliberal, com repercussões na educação. Dessa política, destaco características, tais como: a normatividade, via definição de regras e normas em muitas edições; provisoriedade, pelas sucessivas significações; busca de universalização de ideias e propósitos, pela padronização curricular; adoção de discursos e práticas de um mercado direcionados à elevação de índices de desempenho e lucro com os bens e serviços educacionais; a regulação de práticas e relações sociais; o estabelecimento de alianças entre Estado e instituições privadas, que passam a regular princípios educacionais conforme seus propósitos de lucro e performatividade, constituindo um governo híbrido; a constante transferência ou transmissão de políticas de um contexto de influência aos demais contextos.

Quanto à adoção de discursos, foi possível definir a política curricular como aquela formada pela linguagem em diferentes formas de expressão, dentre as quais este estudo priorizou formas impressas, definidas como texto político e classificadas em texto normativo nacional, institucional, atas de reunião, entre outras.

Por meio dessas formas, significações foram atribuídas ao professor, formação e currículo, configurando recontextualização por hibridismo, definido nesta tese como apresentação de diferentes sentidos e significados em disputa pela ação do Estado, academia,

ações institucionais e mercado de publicações, por cuja ação produzem políticas curriculares, marcadas por significações com a mescla de diferentes conceitos.

Para ampliar a discussão quanto à recontextualização, operei com este conceito para a análise da proposta de formação do professor, definida nos textos normativos nacionais do período de 2005 a 2019. Para essa discussão, acrescentei ao conceito supramencionado o de interpretação, para a compreensão da reforma educacional e curricular, instituída no referido período.

Nesse ínterim, aponte a constituição de política curricular para a formação do professor, formada por articulações discursivas. Nessas, discursos visam instituir a referida política, por meio do texto no qual significações negociadas em contexto de influência por organismos internacionais e comunidades de conhecimento em nível nacional objetivam orientar e regular a formação do professor, a partir de indicadores de desempenho.

Essas significações foram apontadas como provisórias, a exemplo do curto espaço temporal sinalizado na análise, entre a edição dos Pareceres CNE/CP 2/2015 e 22/2019, portanto contrariando a definição de tempo para a implantação da reforma pelas IES e integralização curricular. Além de provisórias, são significações via discursos que orientam para o cumprimento de decisões políticas, pelo uso do poder de fixar sentidos.

A fixação é produzida por articulações, pelas quais sentidos diferentes são agrupados numa significação única, padrão, sendo responsável, na política curricular, pela produção de subjetividades, em forma de perfil de professor e aluno, para um contexto situado. Esse perfil é orientado por uma base social estabelecida, cujo objetivo é conter significações e controlar traduções.

A partir dessa discussão, problematizei a significação da formação do professor nos textos da UEA, nesta tese definidos como artefatos, dentre os quais estavam PPI, PPCs e atas do curso, principiando pela interpretação do contexto, de modo a compreender traduções ao texto normativo nacional em contexto da prática, definido como curso de Pedagogia, oferecido pela UEA, em Manaus e em Parintins.

Por meio da interpretação, adotada como conceito que amplia o de recontextualização, acessei discursos de textos institucionais que significaram a organização para a oferta de cursos de graduação com o conceito de multicampi. Esse guarda estreita relação com o desenvolvimento regional, sendo adotado na orientação do conceito de formação do professor pelo curso de Pedagogia.

Os conceitos supracitados atribuem sentido à organização da UEA e à oferta de cursos em cada município do estado do Amazonas e, por sua vez, estão diretamente relacionados às

características geográficas desse estado, entre as quais estão: a distância, meios de transporte e tempo de deslocamento capital/municípios.

Com base nesta significação contextual, projetei a análise para o contexto da produção do texto curricular, no qual a política de currículo se efetiva pela atuação de docentes como produtores de política, considerando diferentes formas de atuação que sintetizam o binarismo local/regional.

Somado a essa significação, a leitura e a tradução dos PPCs do curso de Pedagogia, oferecidos pela UEA, em Manaus e em Parintins (versões 2007 e 2018), evidenciaram discursos que compõem uma gramatologia formada por temas/orientações à formação e seus significados, a saber: desenvolvimento regional, pesquisa, interdisciplinaridade e outros que se articulam discursivamente. Tal gramatologia signifiquei como constituinte da inter-relação dos contextos do ciclo de políticas. Nessa inter-relação, definições do contexto de produção de políticas, formado por textos normativos nacionais, comunidades de conhecimento no Brasil e na capital do estado do Amazonas, foram traduzidos no contexto da UEA.

A significação acessada nos discursos dos PPCs de curso configura-se como tradução da política curricular nacional. Por essa tradução, foram produzidas propostas para o curso de Pedagogia nos municípios estudados, resultantes de negociações, consensos e conflitos contra o controle curricular pela política nacional, via texto normativo.

Nesta produção, destaquei o processo de hibridação, evidenciado pela mobilização da política em nível de capital do estado do Amazonas para os demais municípios deste, resultante da concentração de “especialistas” ou representantes de comunidades do conhecimento naquele contexto. Essa concentração caracteriza bricolagem, pelo empréstimo ou adoção de ideias de um local a outro. Desse modo, configura-se a recontextualização por hibridismo, mediante a troca de textos e discursos no interior de contextos da prática na UEA.

Esses sentidos locais não apenas refletem significações global/nacionais, como parte da inter-relação entre os contextos de influência, da produção do texto e da prática componentes do ciclo de políticas, mas as influenciam informando demandas e concepções do contexto da prática, sempre adotadas pelo discurso político para reforçar propostas como hegemônicas, representando múltiplos contextos, significando, portanto, ora padronizações, ora idealizações da relação macro e micro.

Considerando essa inter-relação, compreendi que normativas curriculares nacionais são recontextualizadas na UEA, gerando outras orientações ou normas como o resultado de significações quanto ao professor e ao currículo. Por sua vez, essas são orientadas por conceitos, valores, experiências, objetivos e demandas que definem o currículo e o perfil

profissional para o qual se pretende formar, em correlação com princípios institucionais (missão desta IES) e, portanto, originando novas possibilidades de criação de políticas.

Ao adotar o conceito de recontextualização por hibridismo, proposto por Stephen Ball, a partir dos estudos de Basil Bernstein, mapeei articulações políticas nos contextos da produção do texto oficial pelos documentos pesquisados, representados por instâncias do Ministério da Educação, a saber: o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Conselho Pleno (CP); e, no contexto da prática, pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) e Colegiado do Curso de Pedagogia de Manaus e Parintins.

Nos contextos da produção do texto e da prática, por orientações do contexto de influência, revelaram-se lutas para a significação curricular com o propósito de projetar certa identidade docente, com a possibilidade de embate ao fechamento prescrito pelo texto oficial em forma de padronização profissional, pelo contexto da prática ao aplicar conceitos dos campos de estudos dos atores sociais, produtores do currículo, configurando possíveis escapes à centralização/controlado do currículo.

Diante dessa possibilidade de escapes, reforço a existência de um conhecimento educativo privilegiado definido em nível de país, porém não implementado no contexto da prática, sem ressignificação, representando a luta por significação nos diferentes contextos do ciclo de políticas, com o objetivo de priorizar conceitos, ideias, como parte da ação de grupos políticos. Esses são significados neste estudo como comunidades de conhecimento e que, no contexto da prática, definem produções para o Curso de Pedagogia, em Manaus e em Parintins.

Essas produções resultam da significação por professores, os quais compõem comunidades de conhecimento atuantes na produção curricular em contexto da prática. Quanto a essas comunidades, os discursos acenam para a prevalência nas discussões/articulações das comunidades de sociologia da infância, professor pesquisador, educação de jovens e adultos e especial.

Pela negociação, refuto a ideia de implementação de políticas no contexto da prática, ainda que o ato de criação coexista com o de adaptação ou acomodação do texto oficial para o institucional/de curso, definido no Projeto Pedagógico. Neste ato, portanto, a IES não assume, plenamente, nas produções curriculares analisadas, os sentidos prescritos pelo texto oficial, definidos neste estudo como Pareceres que instituíram Diretrizes e/ou Base Comum para a formação do professor.

Essa significação está amparada na concepção de formação do professor para atuar no exercício do magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, podendo

contribuir com a gestão de processos educativos, tendo na educação de crianças e jovens a orientação central.

Em face a esta e outras significações em contexto da prática e que evidenciaram a produção de política curricular neste contexto, confirmei a significação em cada contexto do ciclo de políticas, como parte do processo de recontextualização do texto político, condição para constituir espaços de criação, re-criação, de modo a significar o currículo para contextos locais, resguardando a diferença.

Com base na organização curricular da UEA, há prevalência da apresentação de respostas ao texto oficial proposto, em forma de seleção de partes conceituais (sentidos) destes, a exemplo da adoção de concepções de professor, a rejeição da noção de competência e a afirmação da docência como eixo da formação, confirmando, neste caso, o princípio formativo definido pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). A análise dos contextos, de forma relacional, permitiu confirmar o argumento de Bowe *et al.* (2017) de que o texto político, neste caso o texto oficial (Diretrizes e Base Nacional Comum), era passível de contestação.

Por entender o currículo como campo de lutas e de fixação de sentidos, operei com a compreensão de que a contestação é uma forma de oposição a tradições pedagógicas educacionais, ressignificadas em propostas atuais de modo a ajustar a formação do professor a demandas sócio-políticas emergentes, visando atender a interesses econômicos que sinalizam para uma concepção hegemônica de política.

Porém, os muitos sentidos atribuídos ao texto representam, à luz do exposto por Stephen Ball, a possibilidade de manobra ou de definição de outros sentidos, haja vista as possibilidades da interpretação do texto, podendo gerar muitos outros sentidos para a formação do professor, pelo processo de recontextualização por hibridismo, que se efetiva em contexto da prática.

Nessa perspectiva, uma vez que os textos estão sendo lidos nas diferentes escolas e localidades, determinado município pode significar uma situação como melhoria da qualidade e dos indicadores, conforme sua percepção. Conseqüentemente, isso acaba por desconstruir a ideia de leitura única, demonstrando que outras são produzidas em cada contexto.

Dessa forma, os leitores e intérpretes do texto normativo nacional no contexto da prática podem atuar frente a essa política, necessitando, para tanto, refletir a polifonia textual e seus vieses, entre os quais a possibilidade da multiplicidade de sentidos, capaz de perturbar a interpretação e conduzir à implementação.

Pela análise dos Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, em suas versões (a primeira produzida em 2007 para a criação do Curso e a segunda em 2018, enquanto reforma daquela), destaquei atenção às demandas locais, orientadoras da formação do professor. No entanto, essas não foram contempladas em conteúdos de disciplinas (ementas) da matriz curricular.

De igual modo, esses projetos definiram a formação em contexto amazônico, o que não se espelha em conteúdos de disciplinas que problematizam práticas pedagógicas. Essa definição pode conotar produção curricular que anuncia sentido diferente ao atribuído pelo discurso das normativas nacionais, como justificativa para a produção local.

No ato de produção na UEA, portanto contexto da prática, ainda prevalece a constituição de currículo significado como global ou de estado, aquele produzido pelo Curso de Pedagogia em Manaus (capital do estado e sede da IES), mesmo que atualmente a nova versão proposta tenha ajustado o texto coletivo para uma aproximação ao contexto local, porém mantendo conceitos que definem a orientação quanto à organização curricular e ao professor. Tal produção ressalta, portanto, o poder das articulações discursivas de comunidades de conhecimento, sempre atuantes neste ato, desde a criação do Curso de Pedagogia, e que recontextualizam a formação em contexto da prática.

Essas articulações sinalizam para a interconexão entre os contextos de influência e de produção do texto normativo, uma vez que o político incorpora pesquisas e discussões em eventos educacionais (congressos, simpósios, resultados de pesquisa, produções de comunidade de conhecimento que atuam no interior das instituições de ensino, entre outras). E as definições da arena macro sofrerão reconfigurações na arena micro, por sua vez provocando outras análises em arena macro. Ou seja, efetiva-se uma relação cíclica entre macro e micro na produção política do texto curricular.

Com base nos estudos teóricos e resultados da pesquisa, inferi, pelo mapeamento de sentidos em textos oficiais e institucionais, que é possível confirmar a constituição da política de currículo por atos de linguagem, como um poder que idealiza a realidade, significando suas demandas para justificar a necessidade de projetá-la.

Essa compreensão conduziu à reafirmação do potencial teórico-metodológico da abordagem ciclo de políticas, teoria da atuação e dos estudos do campo do currículo no Brasil, para outras e infinitas leituras dos textos políticos. Pela adoção dessas orientações, foi possível sair dos limites de uma análise técnica (estrutura, composição, regras) para uma interpretação/tradução, permitindo acessar a significação resultante da atuação de atores sociais na produção da política curricular, via atribuição de sentidos.

Proponho que, pelas orientações da abordagem do ciclo de políticas, há possibilidade de compreender a produção da política curricular em cada contexto, acessar os discursos prevalentes que configuram políticas em esferas macro e micro, assim como as ressignificações para a aproximação aos contextos de Estado-nação e regional/local.

As orientações adotadas contribuíram com o campo de estudos do currículo no Brasil, ao preencher a lacuna investigativa dessa seara, considerando os atores sociais na produção de políticas educacionais e de currículo, particularmente no contexto da prática. Coerentemente com essas orientações, portanto, a pesquisa que originou esta tese não objetivou propor orientações curriculares, mas interpretar a cadeia de significação nos discursos políticos para colaborar com outras reflexões quanto à formação do professor e à produção de currículos na UEA, mediante a problematização das diferentes articulações discursivas entre textos.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Angela C. A; SILVA, Andreia F. BNCC e BNC da formação de professores: Repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, [S.l.], Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce), v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. – lia: CNTE, 2007.
- AMAZONAS. *In*: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Amazonas&oldid=62677292>. Acesso em: 25 dez. 2021.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, M. **Práticas Inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. (Prática Pedagógica).
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Encontro regional da ANFOPE Norte. Encontro Estadual da ANFOPE no Pará - Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação: história, lutas, resistências, contribuições do norte do Brasil - Carta do Norte**. ANFOPE NORTE, 27 de outubro de 2020. Disponível em: www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/CARTA-ANFOPE-regiao-NORTE-out-2020.pdf. Acesso em: 17 set. 2021.
- ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Documento Final X Encontro Nacional**. Brasília, DF: [s. n.], 2000.
- ANDRÉ, Marli. Formar o professor pesquisador para um novo desenvolvimento profissional. *In*: ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas inovadoras na formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2016. (Prática Pedagógica).
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Miguel G. Arroyo. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- BALL, Stephen. **Education Reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen. Cidadania global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 121-137.
- BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez., 2001a.

BALL, Stephen. Global policies and vernacular politics in education. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. xxvii-xliii, jul./dez., 2001b.

BALL, Stephen. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación**. n.º 2 y 3(2): Septiembre, 2002. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985>. Acesso em: 28 out. 2019.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez., 2006.

BALL, Stephen. **Educação Global S. A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: El papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios de Currículum**, [S.l.], vol. 1, n.º 2, abril/1998, p. 105-131.

BALL, Stephen *et al.* **Como as escolas fazem as políticas:** educação em escolas secundárias. Ponta Grossa/MG: Editora da UEPG, 2016.

BALL, Stephen; MAINARDES, J. **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALDAN, Merilin; DA CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues. **Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil:** uma discussão acerca das competências. [S.l.: s. n.], 2020.

BARBOSA, Walmir de A.; MIKI, Pérsida da S. R. **Memória do Proformar.** Manaus: UEA Edições/Editora Valer, 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1991.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, Control Simbólico e Identidad.** Madri: Morata, 1998.

BOLSON, Janaína Boniatti. **As políticas de formação inicial de professores em exercício no Brasil.** São Leopoldo: UNISINOS, 2016.

BORGES, Verônica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores:** um self para o futuro professor. [S.l.: s. n.], 2015.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J; GOLD, Anne. **Reforming Education and changing schools:** Case studies in policy sociology. vol. 10. London and New York: Routledge Library Editions, 2017.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 113, p. 153-165. julho, 2001. Disponível em: publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/605. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n.º 1.806, de 6 de janeiro de 1953. **Dispõe sobre o Plano de Valorização Econômica da Amazônia, cria a Superintendência da sua execução e dá outras providências**. Rio de Janeiro/RJ, 1953.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Apresentação. **Ministério da Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/apresentacao>. Acesso em: 4 mar. 2020.

BRASIL. MEC/SEF. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: DF, 1999.

BRASIL. MEC. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n.º 3.276, de 6 de dezembro de 1999. **Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências**. Brasília/DF: [s. n.], 1999.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 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**. Brasília: [s. n.], 2001.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília/ DF, 2002.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP 007/2003, de 6 de maio de 2003. **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**. Brasília/DF, 2003.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP n.º 5, de 13 de dezembro de 2005. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília/DF, 2005.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. MEC. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. MEC. Presidência da República. Lei n.º 13.005, de 25 de julho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília/DF, 2014.

BRASIL. MEC/SEF. Parecer CNE/CP n.º 2, de 9 de junho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.** Brasília, 2015a.

BRASIL. MEC/SEF. Resolução CNE/CP n.º 2, de 1 de julho de 2015, **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Brasília/DF, 2015b.

BRASIL. MEC/SEF. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n.º 15, de dezembro de 2017. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017.

BRASIL. MEC/SEF. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-deprofessores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=3019. Acesso: 22 abril 2019.

BRASIL. MEC/SEF. Parecer CNE/CP n.º 22/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019a.

BRASIL. MEC/SEF. Resolução CNE n.º 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília, 2019b.

BROOKE, N. *et al.* (orgs.). **Est. Aval. Educ.**; São Paulo, v. 22, n. 50, p. 593-598, set./dez. 2001.

BRZEZINSKI, Iria. **Formação de profissionais da educação (2003-2010).** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2014.

BURITY, Joanildo A. Discurso, política e sujeitos na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo P. (orgs.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014, p. 59-74

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma G. Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos; DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas curriculares para a formação de identidade docente. *In: Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

CURY, Carlos R. J. A Educação básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso: 18 março 2022.

DALMAZO, Marli Eliza Afonso de André (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

DAMBROS, Marli; MUSSIO, Bruna Roniza. **Política Educacional Brasileira: a reforma dos anos 90 e suas implicações**. Florianópolis: ANPED, 2014. Disponível em: www.xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/656-1.pdf Acesso em: 19 out., 2019.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1997.

DIAS, Rosanne E. **Ciclo de políticas Curriculares na Formação de Professores no Brasil (1996-2006)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Rio de Janeiro/RJ, 2009.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez., 2003. Disponível em: www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 9 set. 2019.

DIAS, Rosanne E. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez., 2009 (online). Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 set. 2021.

DIAS, Rosanne E. Demandas sobre integração nas políticas curriculares da formação de professores. *In: LOPES, Alice C. et al. (orgs.). Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. *In: DÍAZ-BARRIGA, Ángel. Didáctica y currículum*, [S.l.], Edición corregida y aumentada. Editorial Paidós Mexicana. México: DF, 2008, p. 147-197.

DOMINGUES, Isaneide; BELLETATI, Valéria C. F. Políticas curriculares e expansão de cursos de pedagogia: sentidos da formação do professor. **Rev. Int. de Form. Professores**, Itapetininga, v. 3, n. 2, p. 377-400, abr./jun., 2018.

DUARTE, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educ. Soc.*, Campinas (SP), v. 24, n.º 83, p. 601-625, agosto, 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso: 14 set. 2021.

DUCROT, Oswald; TODOROV, Tzvetan. **Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem**. Tradução de Alice Kyoko Miyashiro, J. Guinsburg, Mary Amazonas Leite de Barros e Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ESTÁCIO, Marcos A. F. **A Universidade do Estado do Amazonas e o processo de interiorização de ensino superior: entre a falácia e a concretização**. [S.l.; s. n.], 2019. Disponível em: www.sbhe.org.br/novo/congressos/vi-ennhe/anai/trabalhos/eixo2/submissao_147123373105214722992302649.pdf. Acesso: 6 jun. 2019.

EVANGELISTA, Olinda. **Professores na linha de tiro**. Disponível em: <https://www.construcaosocialista.com.br/noticias/professores-na-linha-de-tiro--103>. Acesso em: 28 out. 2020.

FARIAS, Isabel M. S. de. O discurso curricular da Proposta para a BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola /Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce)**, [S.l.], v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai., 2019, 2007.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos (on-line)**, v. 22, p. 7-15, 2018.

FRANGELLA, Rita de Cássia P.; DIAS, Rosanne Evangelista. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Formação em Movimento**, [S.l.], v. 2, i.2, n. 4, p. 380-394, jul./dez., 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2014. (Coleção Leitura).

GARCIA CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa, Gênese Andrade. 4. ed. 8 reimp. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019. (Ensaio Latino-americanos, 1).

GARCIA, Maria Manuela A. *et al.* Teoria e prática na formação de professores: a prática como tecnologia do eu docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 03, p. 233-264, set., 2013. Disponível em: www.scielo.br/j/edur/a/M6DSjHXv9GZBzfC3qHDj/?format=pdf Acesso em: 5 jul., 2021.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, vol., 32 n.º, 2. abr./jun., 2016.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: Por uma teoria da Pedagogia pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GENTIL, Viviane Kanitz; LACERDA, Miriam Pires C. de. Expansão do ensino superior do sistema federal brasileiro no período de 2003-2006. **RBPAAE**, v. 32, n. 3. P. 829-849 set./dez., 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/64399> Acesso: 4 junho 2019.

GEWIRTZ, S; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do “Bem-Estar Social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. *In*: BALL, S; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

GOODSON, Ivor F. A crise da mudança curricular: algumas advertências sobre iniciativas de reestruturação. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **Século XXI – Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p. 109-126.

GOODSON, Ivor. A crise da mudança dos currículos. *In*: GOODSON, Ivor. **As políticas de currículo e escolarização**. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 21-39.

GHEDIN, E. O Currículo, a Pedagogia da competência e a formação do sujeito globalizado: a expansão ou a redução da condição humana. *In*: LIMA, Osmarina G. de *et al.* (orgs.). **Currículo e Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: MEMVAVMEM, 2006.

HOSTINS, Regina C. L; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 20 set. 2019.

IANNUZZI, Marusca W. **Os efeitos do ensino superior na vida profissional de treze egressos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas no município de Itacoatiara – AM**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Univates, Lajeado/RS, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/bdu/bistream/10737/1048/1/2016MaruscaWislerIannuzzi.pdf> Acesso em: 20 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Amazônia Legal**. Disponível em: <https://ibge.gov.br> Acesso: 20 junho 2019. Acesso em: 20 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Panorama de cidades, Manaus**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama>. Acesso em: 20 jun. 2019.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal>. Acesso em: 20 jun. 2019.

LARAY, Edilza; JARDIM, Cinthya M. Desenvolvimento e educação em contextos rurais da Amazônia brasileira: reflexões sobre projetos em disputa. *In*: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PIRES, Cláudia M. Sousa (orgs.). **Geografia, educação e diversidade**. vol. 1. Salvador: EDUFBA, 2020. p. 369-386.

LAROCCA, Priscila; TOZETTO, Susana S. A formação de professores como objeto de estudo de dissertações em um mestrado em educação. **Revista Transmutare**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 162-179, jul./dez., 2016. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rtr/article/view/3937>. Acesso em: 9 set. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. Apresentação – conversas sobre didática e currículo: a que vem este livro. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Leonardo C. Resenha: Nigel Brooke; José Francisco Soares (orgs.). **A pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetória**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2008. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1668/1668.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2019.

LIMA, Leonardo C. Política de currículo: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 5, n.º 2, p. 50-64, jul./dez., 2005. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 15 nov. 2019.

LISTA DE REGIOES GEOGRAFICAS INTERMEDIARIAS E IMEDIATAS DO AMAZONAS. In: **WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre**. Flórida: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_regioes_geograficas_intermediarias_e_imediatas_do_aazonas. Acesso em: 25 dez 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Relações Macro/Micro na pesquisa em currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 619-635, set./dez., 2006a.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem fronteiras**. v. 6, n.º 2, p. 33-52, jul/dez., 2006b. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. **Sentidos da prática nas políticas de currículo**. Texto GT Currículo – 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/AliceCasimiroLopes.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2019.

LOPES, Alice C. *et al.* (orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Apoio Editorial Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J., MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011a.

LOPES, Alice C. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011b. Apoio: Faperj.

LOPES, Alice C. A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? *In*: VIANA, Fabiana da Silva *et al.* **A qualidade da escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

LOPES, Alice C. Currículo e cultura: o lugar da ciência. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice C. *et al.* Da Recontextualização à Tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S.l.], v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez., 2013.

LOPES, Alice C.; MENDONÇA, Daniel de (orgs.) **A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45. p. 445-466, mai./ago., 2015.

LOPES, Alice Casimiro BORGES, Veronica. Formação docente, um projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. *Online*), v. 45, p. 486-507, 2015.

LOPES, Alice C. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. **Education Policy Analysis Archives**, [S.l.], v. 24, 2016, p. 1-19.

LOPES, Alice C. Políticas de Currículo em um enfoque discursivo: Notas de pesquisa. *In*: Lopes, Alice *et al.* (orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018.

LOPES, Alice C. Sobre a decisão política em terreno indecidível. *In*: LOPES, Alice C. SISCAR, Marcos (orgs.). **Pensando a política com Derrida**. São Paulo: Cortez Editora, 2018, p. 83-115.

LOPES, Alice C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

LOPES, Enildo B; GHEDIN, Evandro; MASCARENHAS, Suely A. do N. Desafios na formação de professores na amazônia brasileira na perspectiva da etnomatemática. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar**, [S.l.], ano 3, vol. V, Núm. 2, jul-dez, 2019, p. 446-459. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/286338729.pdf> Acesso em: 7 abril 2021.

LUZ, A. S.; BRIZZOLA, F.; GARCIA, C. A. X. A contribuição da universidade pública para o desenvolvimento da sociedade brasileira: o caso da universidade multicampi na região do Pampa Gaúcho. **Jornal da Política Educacional**, [S.l.], v. 11, n. 11. set., 2017.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de professores e Diretrizes Curriculares nacionais: para onde caminha a educação?** [S.l.]: TEIAS, 2012.

MACEDO, Elizabeth. Sobre el sujeto educado: políticas curriculares instauradoras de sentidos. **Debates y combates**, Tucumán, Argentina, n. 6, Año 4, 2014, p. 145-167.

MACEDO, Elizabeth. A “base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

MAGALHÃES, Lana. **Amazônia Legal**. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/amazonia-legal/>. Acesso em: 8 fev. 2021.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do Ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB.**, v. 1, n.º 2, p. 94-105, maio/ago., 2006a.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas/SP, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./ abr. 2006b.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A Teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, [S.l.], v. 11. n. 22. p. 31-54, maio/ago., 2010.

MAINARDES, J *et al.* Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. *In*: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHAN, Geisiele da Silva. **Discursos presentes nas políticas curriculares e no processo de formação docente: a configuração do perfil pedagógico**. Campinas, SP: [s.n.], 2017.

MATHEUS, Danielle dos S.; LOPES, Alice C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 337-357, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 13 set. 2021.

MELO, Josefina Carmem D. de. Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. *In*: LOPES, Alice C. *et al.* (orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Apoio editorial editoração Faperj. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MENDONÇA, Daniel de. Em torno de Ernesto Laclau: pós-estruturalismo e teoria do discurso. *In*: MENDONÇA, Daniel de, RODRIGUES, Léo P. (org.). **Pós-estruturalismos e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EdPUCRS, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Diretoria de Avaliação da Educação Superior – Daes. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância**. Brasília, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

NOGUEIRA, José Ricardo. Amazônia: uma visão que emerge das águas. **Revista Geosp**, n. 2, p. 79-82, 1997. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/53727>. Acesso em: 5 jun. 2019.

GARGIA, Maria Manuela Alves. O comum e a qualidade nos currículos do ensino e da formação de professores. [Entrevista concedida a] Márcia Serra Ferreira e Juliana Marsico. **Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 203-214, jan./abr. 2020.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice C. A abordagem do Ciclo de políticas: uma leitura pela Teoria do Discurso. **FAE/PPGE/UFPel/Pelotas**, [S.l.], p. 19-41, janeiro/abril, 2011.

OLIVEIRA, Robson Quintino; CARLEIAL, Liana Maria Frota. Desenvolvimento Amazônico: uma discussão das políticas públicas do Estado brasileiro. **Revista Eletrônica Multidisciplinar da Faculdade de Alta Floresta**, Mato Grosso/MT, v. 2, n. 1, , 2013. Disponível em: <http://faflor.com.br/revistas/refaf/index.php/refaf/article/view/90/html>. Acesso em: 13 maio 2021.

OLIVEIRA, Márcia Betânea de; OLIVEIRA, Francisca de Fátima A. Projeto político-pedagógico: política curricular no contexto da prática. **Revista Panorâmica**, [s.l.], v. 28, jul./dez., 2019.

OLIVEIRA, Veronica B. de, JESUS, Ana Paula de. Fazendo a “racionalidade” tremer: notas disruptivas acerca da BNC-Formação. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 31-50, set./dez., 2020.

OSÓRIO, Mara R. V., GARCIA, Maria Manuela A., SILVEIRA, Tainá Melo. Cursos de Pedagogia de universidades públicas gaúchas: um estudo a partir de projetos político-pedagógicos. *In*: GARCIA, Maria Manuela A., OSÓRIO, Mara Rejane V., FONSECA, Márcia Souza (orgs.). **Currículos e profissões docentes**: licenciaturas em Pedagogia e Matemática em universidades públicas gaúchas. São Leopoldo: OIKOS Editora. [E-book]. p. 40-65, 2020.

Parintins-Desciclopedia. Disponível em: <http://desciclopedia.org/wiki/Parintins>. Acesso em: 15 jun. 2019.

PASSOS, Marinez M. *et al.* A “Formação do professor e seus sentidos em 23 anos do Bolema”: 1985 – 2007. **Bolema**, Rio Claro (SP), ano 22, n.º, 34, 2009, p. 209-236.

PEREIRA, Talita V; OLIVEIRA, Verônica B. BASE NACIONAL COMUM: A autonomia docente e o currículo único em debate. **Revista Teias**, [s.l.], v. 15. n. 39. 24-42, 2014.

PEREIRA, Wally Chan (Coord.). **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PINAR, William. **Ensaio selecionados**. São Paulo: Cortez, 2016.

PINTO, Celi Regina J. **Elementos para uma análise de discurso político (2006)**. Disponível em: <https://online.unisc.br>. Acesso em: 18 fev. 2020.

POPKEWITZ, Thomas. O ensino, a formação de professores e o profissionalismo: o poder torna-se invisível. *In*: POPKEWITZ, Thomas. **Reforma educacional – uma política sociológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

POPKEWITZ, Thomas *et al.* A fundamentação estatística, o governo da educação e a inclusão e exclusão sociais. **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, n. 136, p. 727-754, jul./set., 2016.

PORTELINHA, Angela M. S. As DCN/2019 para a formação de professores: tensões e perspectivas para o curso de Pedagogia. **Revista práxis educacional.**, [S.l.], v. 17, n. 46, p. 1-21, jul./set., 2021.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

RAIMUNDO, Jerry Adriano; FAGUNDES, Maurício César V. Estado da arte sobre a formação de professores entre 2001 e 2016: um olhar sobre a produção brasileira a partir do Portal de periódicos CAPES/MEC. **Roteiro**, Joaçaba, v. 43, n. 3, p. 891-918, set./dez., 2018 Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/17298>. Acesso em: 8 set. 2019.

REIS, Joab G. **Vozes dos “Rios” da Amazônia: história de vida de estudantes no Ensino Superior com deficiência**. 2019. Tese (Doutorado em educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2019.

RIZVI, Fazal; LINGARD, Bob. Globalization and Education: Complexities and contingencies. **Educational Theory**. v. 50., p. 1741-5446, 2000.

RODRIGUES, Larissa Z; PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências.**, [S.l.], janeiro, 2020.

ROMERO, Márcia Cicci; ROMERO, Maria Helena Cicci. **O percurso histórico da formação de professores:** do século XVIII à promulgação da LDB. *In: Seminário Nacional da HISTEDBR – Historiografia da Educação Brasileira*, 10, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo, UNICAMP/SP, 2016.

ROSA, Sanny S. da; PONCE, Branca Jurema. **Políticas curriculares para a educação básica:** contribuições da *revista e-CURRICULUM* para o estado da arte da questão (2010-2015). **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 02, p. 625-652, abr./jun., 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 8 set., 2019.

SALM, Cláudio L., FOGAÇA, Azuete. PBQP - Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade subcomitê do subprograma - III educação, formação e capacitação de recursos humanos pacti - programa de apoio à capacitação tecnológica da indústria subcomissão de educação e gestão tecnológica do pacti. **Questões críticas da educação brasileira**, [S.l.], set., 1995. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ci000131.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.

SANTOS, Lucíola L. A pesquisa nos campos do currículo e da formação de professores. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 07, n. 12, p. 11-22, jan./jun. 2015. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 4 set. 2019.

SANTOS, Eduardo Lima dos. **Relações macro e micro na formação de professores e o estágio no curso de química da Universidade Federal de Alagoas**. [S.l.]: Marília, 2017.

SANTOS, Geniana, BORGES, Veronica, LOPES, Alice. Formação de professores e reformas curriculares: entre projeções e normatividades. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 239-256, 2019.

SARAIVA. **Saraiva Jovem:** dicionário da língua portuguesa ilustrado. São Paulo: Saraiva, 2010.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação**, Santa Maria, v. 30, n.º 02, p. 11-26, 2005. Disponível em: www.ufsm.br/ce/revista. Acesso em: 6 abril 2021.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 14, n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm> Acesso em: 6 abril 2021.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores no Brasil: A herança histórica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 41-53, jan./dez., 2008. Disponível em: www.esforce.org.br Acesso em: 6 abril 2021.

SHIROMA, Eneida *et al.* Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. *In: BALL, S. J et al. (orgs.). Políticas Educacionais:* questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

SCHOR, Tatiana; MARINHO, Thiago Pimentel. Ciclos econômicos e periodização da rede urbana no Amazonas – Brasil: as cidades Parintins e Itacoatiara de 1655 a 2010. **Revista Onst. Estud. Bras.**, São Paulo, n. 56, p. 229-250, jun., 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=Sci_arttex&pid=S0020-38742013000100011&Ing=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOBREIRA, Henrique Garcia. Perspectivas na formação do professor. *In*: ZUIN, Antônio Álvaro Soares *et al.* (orgs.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. SP: Universidade Federal de São Carlos, 1997.

SOUZA, Caroline Braga Patrocínio de. Amazônia Ocidental: o que é isso? **Portogente**, [S.l.], 2020. Disponível em: <https://portogente.com.br/portopedia/112768-amazonia-ocidental-o-que-e-isso>. Acesso em: 20 jan. 2021.

SOUTHWELL, Myriam. Política y educación: ensayos sobre la fijación del significado. Colaboración Especial para el libro Cruz Ofelia y Echevarría Laura (Coord.). **El Análisis Político de Discurso**: usos y variaciones en la investigación educativa. México: Casa editorial Juan Pablos; PAPDI, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **A educação em tempos de neoliberalismo**. – Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior - ENS**. Manaus: [S. n.], 2007a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP**. Parintins: [S. n.], 2007b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Conselho Universitário. Resolução n.º 2/2013. **Dispõe sobre Diretrizes para Estruturação e Organização Curricular dos Cursos de Graduação da UEA e dá outras providências**. Manaus/UEA, 2013.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Conselho Universitário. Resolução n.º 23/2019 de 15 de abril de 2019. **Altera a Resolução N.º 2/2013-CONSUNIV/UEA que dispõe sobre Diretrizes para Estruturação e Organização Curricular dos Cursos de Graduação da UEA e dá outras providências**. Manaus/UEA, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012-2016. Manaus/UEA, 2012. Disponível em: <http://www.pdi.uea.edu.br/categoria.php?area=C33> Acesso em: 5 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional: 2017-2021**. Manaus/UEA, 2017. Disponível em: <http://www.pdi.uea.edu.br/categoria.php?area=A01> Acesso em: 5 jun. 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Escola Normal Superior. **Alteração curricular do Curso de Pedagogia – ENS**. Manaus, Amazonas, 2018a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior - ENS**. Manaus, Amazonas, 2018b.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP**. Parintins, Amazonas, 2018c.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Roteiro padronizado para organização do Projeto Pedagógico de curso de graduação**. Versão 2020. Manaus/AM, 2020.

UEA/LEGISLAÇÃO. **Universidade do Estado do Amazonas**, 2021. Disponível em: <https://legislacao1.uea.edu.br>. Acesso em: 20 mar 2021.

UEA/PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO. **Universidade do Estado do Amazonas**, 2021. Disponível em: <https://prograd.uea.edu.br>. Acesso em: 20 mar 2021.

UEA/PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO. **Universidade do Estado do Amazonas**, 2021. Disponível em: www.proplan.uea.edu.br/cpi-apresentação. Acesso em: 20 mar 2021.

UEA/SELEÇÕES E CONCURSOS. **Universidade do Estado do Amazonas**, 2021. Disponível em: <https://selecao2.uea.edu.br>. Acesso em: 20 mar 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação Superior: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior**. Disponível em http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito_Educ%C3%A3o/declaracao_mundial_sobre_educacao_superior_no_seculo_xxi_visao_e_acao.html. Acesso em: 13 abril 2021.

VEIGA, Ilma P. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, Ilma P. (coord.). **Repensando a didática**. 21 ed. rev. e atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

YANANGUITA, Adriana I. **As políticas educacionais dos anos 1990**. [S.l.: s. n.], 2011. Disponível em: www.anpae.org.br/simposio2011/cdroom2011/PDFs/trabalhoscompletos/comunicacoes/Relatos/0004.pdf. Acesso em: 31 out. 2019.

ZONA FRANCA DE MANAUS – AMAZÔNIA OCIDENTAL. SUFRAMA, 2020.
Disponível em: www.suframa.gov.br/invest/zona-franca-de-manaus - amazonia-ocidental.cfm. Acesso 30 mar. 2021.