

Unindo os rios na pesquisa em educação

as contribuições das pesquisas do Dinter
UERJ/UEA no contexto amazônico

Lucinete Gadelha da Costa
Rita de Cassia Prazeres Frangella
(orgs.)



editora
UEA



Unindo os rios na pesquisa em educação

as contribuições das pesquisas do Dinter
UERJ/UEA no contexto amazônico



Governo do Estado do Amazonas

Wilson Miranda Lima

Governador

Universidade do Estado do Amazonas

André Luiz Nunes Zogahib

Reitor

Kátia do Nascimento Couceiro

Vice-reitora

editora **UEA**

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann

Diretora

Maria do Perpetuo Socorro Monteiro de Freitas

Gerente

Wesley Sá

Editor Executivo

Raquel Maciel

Produtora Editorial

Isolda Prado de Negreiros Nogueira Horstmann (Presidente)

Adriana Távora de Albuquerque Taveira

Carlos Mauricio Seródio Figueiredo

Gislaine Regina Pozzetti

Josefina Diosdada Barrera Khalil

Katell Uguen

Orlem Pinheiro de Lima

Silvia Regina Sampaio Freitas

Vanúbia Araújo Laulate Moncayo

Conselho Editorial

Unindo os rios na pesquisa em educação

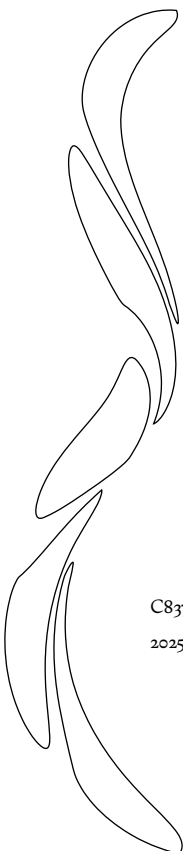
as contribuições das pesquisas do Dinter
UERJ/UEA no contexto amazônico

Lucinete Gadelha da Costa
Rita de Cassia Prazeres Frangella
(orgs.)



editora
UEA





Wesley Sá
Coordenação Editorial

Raquel Maciel
Projeto Gráfico e Diagramação

André Teixeira
Carlos Viana
Revisão

Todos os direitos reservados © Universidade do Estado do Amazonas
Permitida a reprodução parcial desde que citada a fonte

Esta edição foi revisada conforme as regras do Novo Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa

C837u

2025

Costa, Lucinete Gadelha da
Unindo os rios na pesquisa em educação: as contribuições das pesquisas do Dinter UERJ/
UEA no contexto amazônico/ Lucinete Gadelha da Costa e Rita de Cassia Prazeres
Frangella. – 1.ed. – Manaus (AM) : Editora UEA, 2025.
567 p.: il.; 21 cm. [E-book]
Formato PDF

ISBN 978-85-7883-725-9

Inclui referências bibliográficas

1. Formação de professores. 2. Produção de conhecimento. 3. Educação.

I. Título. II. Frangella, Rita de Cassia Prazeres

CDU 1997 – 371.13

Elaborada pela bibliotecária Sheyla Lobo Mota CRB11/484

Editora afiliada



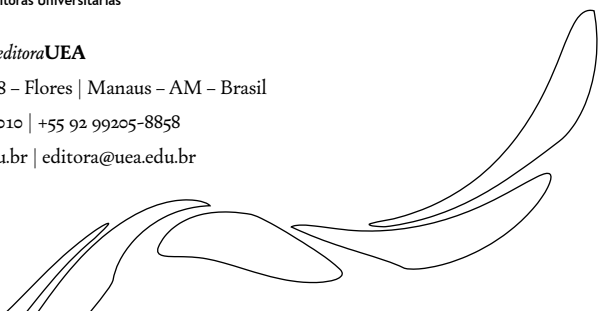
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

*editora***UEA**

Av. Djalma Batista, 3578 – Flores | Manaus – AM – Brasil

CEP 69050-010 | +55 92 99205-8858

editora.uea.edu.br | editora@uea.edu.br



Sumário

9	Prefácio
14	Apresentação
27	Parte I Políticas de currículo e formação de professores
28	Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores no Parfor/UEA <i>Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura</i> <i>Rita de Cassia Prazeres Frangella</i>
65	Formação dos licenciados em Física articulado com o Pibid na Universidade do Estado do Amazonas – Campus Parintins/AM <i>Edilson Barroso Gomes</i> <i>Talita Vidal Pereira</i>
103	Políticas de currículo para a formação do professor no Brasil e no Amazonas: recortes de pesquisa <i>Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta</i> <i>Rosanne Evangelista Dias</i>

Indigenismo e processos de escolarização:
meu entrelugar 133

Adria Simone Duarte de Souza
Elizabeth Fernandes de Macedo

Parte II 163
Currículo, políticas e
práticas docentes

Avaliação: um significante na centralidade
curricular de políticas públicas 164

Paulo Sérgio Ribeiro da Silva
Maria Isabel Ramalho Ortigão

Recontextualização das tecnologias da
Informação e da comunicação no processo de
mediação pedagógica no Ensino da Matemática 173

Clodoaldo Pires Araújo
Raquel Goulart Barreto

A reforma curricular para os cursos de
Engenharia sob a ótica da Teoria do Discurso,
com abordagem pós-estruturalista 209

Nadja Polyana Felizola Cabete
Alice Casimiro Lopes

A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e
elementos empíricos 251

Alcirene Maria da Silva Cursino
Siomara Moreira Vieira Borba

293

Parte III

Experiências e Perspectivas
Historiográficas da Educação
no Amazonas

294

Antecedentes históricos e o atendimento
educacional às crianças pequenas na
cidade de Manaus

David Xavier da Silva

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

337

Educação popular no contexto amazônico: o
Movimento de Educação de Base em Tefé/AM
(1963-1982)

Leni Rodrigues Coelho

Sônia de Oliveira Camara Rangel

373

Aspectos históricos e institucionais da
Psicologia no Amazonas

Selma Barboza Perdomo

Ana Chystina Venâncio Mignot

406

Uma viagem pelas memórias dos egressos do
Plano Nacional de Formação de Professores da
Educação Básica, no Médio Solimões (AM)

Cilene de Miranda Pontes

Lia Ciomar Macedo de Faria

Parte IV

Educação inclusiva, participação familiar e abordagens na formação de professores

444

O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico

445

Monica Dias de Araújo
Rosana Glat

Avaliação dos efeitos de um programa de educação em saúde bucal para pais de crianças com microcefalia pelo Zikavírus

489

Eliane de Oliveira Aranha Ribeiro
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Currículo uma produção de significações na tessitura das diferentes abordagens na formação de professores

528

Lucinete Gadelha da Costa
Alice Casimiro Lopes

Sobre os autores

551



Prefácio

A experiência de um Doutorado Interinstitucional como Parceria de Pesquisa

Alice Casimiro Lopes

Desde a primeira experiência de Projetos de Cooperação entre Instituições - PCI (Minter-Dinter) que realizamos no Programa de Pós-graduação em Educação da Uerj (ProPEd), tivemos, por decisão do Colegiado do Programa, a intenção de organizar projetos de cooperação com outras instituições que expressassem o mais profundamente possível parcerias de pesquisa. A ideia de parceria, nesse contexto, envolve pensar em relações menos assimétricas entre as instituições e seus pesquisadores e pesquisadoras.

Não ignoramos as relações de poder que criam hierarquias, rankings e métricas as quais disputamos, mesmo quando somos contrários a muitos de seus efeitos, cientes de quanto tais relações constituem identificações no contexto universitário de pesquisa. Mas buscamos não naturalizar tais relações como se elas fossem baseadas em algum padrão universal e inexorável de conhecimento ou qualidade. Constantemente em nossas pesquisas, destacamos o quanto tais identificações são produções

políticas e, como tais, sujeitas a decisões contingentes, marcadas pela tradução e pelo diferir, passíveis de contestação e mudança (Lopes, 2018).¹

Assim, tentamos produzir outros sentidos para os termos “instituição receptora” e “instituição promotora”, com os quais temos que registrar uma proposta de PCI na Capes. Buscamos sentidos que remetam menos a noções de passividade da transmissão de conhecimento e tecnologias de uma instituição a outra e expressem mais o caráter relacional que julgamos poder ser mobilizado com a noção de parceria de pesquisa. Realizamos tal investimento radical (Lopes, 2020)², sabedoras dos limites constituídos, dentre outros aspectos, pelas formas de financiamento e de avaliação que orientam os Programas de Pós-graduação e as Universidades no país hoje – limites que também disputamos constantemente como participantes que somos de sua constituição, mesmo que em relações de poder assimétricas.

É assim que desde o primeiro projeto Minter do ProPEd, finalizado em 2009 com a Universidade Estadual de Minas

1 LOPES, A. C. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. M.; OLIVEIRA, G. G. (orgs.). *A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação*. Recife: Editora da UFPE, 2018, v. 1, p. 133-167.

2 LOPES, A. C. Investment in curricular normativity in Brazil: a critical-discursive perspective. In: LEE, J. C.; GOUGH, N. (orgs.). *Transnational Education and Curriculum Studies: International Perspectives*. New York/London: Routledge, 2020, v. 1, p. 68-82.

Gerais (UEMG), passando pelos projetos Dinter com a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), no triênio 2009-2012, com a Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN), finalizado em 2017, e agora com o Dinter na Universidade Estadual do Amazonas (UEA), iniciado em 2018 e finalizado em 2022, procuramos atuar de maneira que a formação em pesquisa dos mestrandos e doutorandos se fizesse pela relação dos grupos de pesquisa do ProPEd/Uerj com os grupos de pesquisa da instituição “receptora”.

Com essa interrelação entre grupos de pesquisa, reforçamos que a formação dos mestres e doutores se dá com base na pesquisa e favorece que ela possa ser realizada em uma rede descentrada de investigações e intercâmbios. Ou seja, em vez de constituirmos uma relação apenas entre duas instituições, o que por si já é importante, inserimos essa relação nas redes de cooperação e intercâmbio que passam pela pesquisa em pauta, nucleada pelo ProPEd, sem pretensão de ser o nosso Programa o único centro de produção de conhecimento da rede.

Nesse processo, como sempre destacamos na Proposta do Programa na Plataforma Sucupira, não separamos cooperações nacionais de cooperações internacionais. Desse modo, os pesquisadores e pesquisadoras da instituição receptora também se inseriram nas relações estabelecidas com pesquisadoras e pesquisadores internacionais com os quais os grupos de pesquisa do ProPEd mantêm suas próprias parcerias.

Desse modo, os 15 doutores formados pelo Dinter UEA-Uerj participaram dessa rede como pesquisadores em formação e como professores de uma Universidade que se organiza, cada vez mais, para ampliar suas pesquisas e sua atuação na pós-graduação. Nessa parceria, os doutorandos nos fizeram também conhecer outros pesquisadores experientes da UEA, alguns que realizaram pós-doutorado conosco no mesmo período, como a Profa Lucinete Gadelha, Coordenadora local desse Dinter, nos inseriram em outras redes de produção de conhecimento e, sobretudo, trouxeram para os grupos de pesquisa do ProPEd/Uerj sua expertise e experiência na região Amazônica, na vida universitária em geral. Outras identificações, outras objetivações e subjetivações, que propiciaram novos olhares, aprendizados e questionamentos.

Parte do conhecimento produzido nessas parcerias agora está sintetizado nos capítulos deste livro em torno dos temas divididos em quatro partes, apresentadas nesta ordem: *Políticas de currículo e formação de professores, Currículo, políticas e práticas docentes, Experiências e Perspectivas Historiográficas da Educação no Amazonas & Educação inclusiva e participação familiar*. Esses temas, visivelmente, são construções próprias dos diálogos realizados nos grupos de pesquisa desse Dinter.

Se tem, como não poderia deixar de ser, a marca das pesquisas realizadas no ProPEd, têm também, de forma híbrida, os registros das discussões teórico-metodológicas que são próprias da UEA, das trajetórias de pesquisa dos doutorandos,

que não se iniciou com a vinda para o Rio de Janeiro. E não terminará com o retorno aos diversos *campi* da UEA.

A leitura deste livro permitirá conhecer parte da trajetória dessa parceria, favorecerá conhecer parte dos importantes resultados dessas teses e certamente favorecerá outras criações e intercâmbios. Pois, afinal, essa parceria, como toda parceria bem sucedida, propiciou também relações entre pessoas, afetos que se mantêm para além das páginas deste livro, além da distância, favorecendo que as relações entre os grupos se mantenham independentemente da finalização do Dinter.



Apresentação

A discussão acerca da produção de conhecimento nos exige enfrentar a imagem projetada que temos do que é essa produção e do fazer pesquisa no campo da educação. Para tanto, algumas questões são tomadas como inspirações nessa relação de parceria construída e em construção com o Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Em uma perspectiva de atender às demandas formativas locais, os professores da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) têm dedicado esforços na luta por uma educação pública, em especial no campo da formação de professores na região Amazônica. Nesse sentido, trata-se de uma trajetória que articula reflexões e movimentos de lutas em defesa da educação pública com compromisso social.

Dessa forma, os artigos originados de pesquisas direcionaram-se para a construção do conhecimento acadêmico-científico no Amazonas, cujos espaços para formação de professores necessitam de atenção frente à realidade de ser doutor em uma universidade pública. Nesse sentido, abordou-se o compromisso político da produção científica, bem como a defesa de pesquisas que

possuam um caráter em construção, não dogmáticas, que atravessam e borram fronteiras e não estabelecem hierarquias e universalização.

Isso destaca a consideração do tornar-se pesquisador como processo que se dá enredado no próprio movimento da pesquisa, somos todos pesquisadores em diferentes momentos em suas trajetórias acadêmicas. Pesquisamos com o outro, numa relação alteritária. Não se trata do encontro do não saber com o saber, mas da articulação de diferentes saberes em conversação. É aí o que mobilizo como significação da pesquisa, “como produção a partir do encontro com o outro em contextos singulares. Assim, mais que generalizações, a pesquisa produz singularizações, não homogeneiza, mas é discurso sob a rasura da diferença” (Frangella, 2013, p. 2).

Mudando o curso do rio, pensar a produção do conhecimento não como reconhecimento de algo dado, fixado, já conhecido e que será explicado/destrinchado implica abalar a noção de que a pesquisa produz uma leitura explicativa-descritiva que é capaz de restaurar nexos causais, ordenar, descrever uma trajetória de forma a saber o próximo passo ou trazer a resposta possível para um problema, sendo ordem da resolubilidade, mas se dá como efeito da ambivalência produzida no interior das regras de reconhecimento dos discursos que tentam conter e estabilizar a significação produzida sobre o “objeto de pesquisa”.

Assim, o que se produz são possibilidades de significação que se colocam em disputa, são potências no porvir, que atravessam as problemáticas eleitas como foco de atenção e as deslocam nesse

processo das produções de conhecimento no contexto amazônico. Por esse lado, emerge a pesquisa com outro, sobre suas diferenças, suas singulares, com movimentos de compreensão, cujas teses não possuem ponto final, todavia, reticências.

A partir das considerações sobre pesquisa e produção de conhecimento, voltamos nosso olhar para a produção com e pelo Dinter UERJ/UEA. Pesquisas que se voltam para o contexto amazônico, produzidas por professores imersos nesse contexto. O que poderia ser dito como produção a partir de dentro, na perspectiva aqui trazida, ultrapassa uma lógica binária que separa, delimita e hierarquiza lugares de produção. Penso que a potência ser destacada é o borramento de fronteiras, que embaralha o dentro-fora na impossibilidade mesma de demarcação disso, uma vez que as águas dos rios se misturaram, o Rio do Amazonas deságua no Rio de Janeiro, que no refluxo d'água volta ao Amazonas.

E por esse caminho que seguimos e convidamos vocês a nos acompanharem *Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores no Parfor/UEA*. **Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura** discute o currículo de formação de professores por meio do Curso de Pedagogia, ofertado pelo Programa Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica/Parfor na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), no período de 2017 a 2022 e buscou, nas experiências vividas no estágio supervisionado, compreender o processo de produção curricular incitado no e pelo programa. A pesquisa se assenta em uma perspectiva teórico-metodológica

pós-estrutural e pós-colonial, observando a perspectiva de cultura e diferença discutida por Hall, Homi Bhabha e outros autores, bem como a de currículo como enunciação cultural discutida por Macedo, Frangella e outros.

Com relação à *Formação dos licenciados em Física articulado com o PIBID na Universidade do Estado do Amazonas – Campus Parintins/AM*, **Edilson Barroso Gomes** discute os sentidos de formação dos licenciandos em Física em disputa no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no curso de licenciatura em Física do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas - CESP/UEA. Nesse sentido, traz em seu estudo uma concepção discursiva de política, o conceito de recontextualização por hibridismo desenvolvido por Lopes (2005) em interlocução com Ball (1992, 1994), com base nos conceitos de recontextualização de Bernstein (1996, 1998) e hibridismo de García Canclini (2019).

Quanto às *Políticas de currículo para a formação do professor no Brasil e no Amazonas: recortes de pesquisa*, **Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta** traz uma análise da política curricular orientadora da formação do professor no Brasil para problematizar os sentidos das reformas curriculares no período de 2005 a 2019 e discorrer sobre a significação daquela política em contexto da prática. Diante disso, destaca o conceito de Recontextualização por hibridismo, definido por Stephen Ball, enquanto orientação teórico-metodológica para a análise da política curricular em contexto nacional e local.

Adria Simone Duarte de Souza convida a uma reflexão sobre o *Indigenismo e processos de escolarização: meu entrelugar*. Sua pesquisa opera a partir da análise da produção curricular junto aos professores indígenas que participam de um Curso de Formação de Professores Indígenas no Vale do Javari (AM), como lugar de negociação e fronteira. Entender a produção curricular como produção de cultura possibilita visualizar as negociações que disputam sentidos junto à formulação de políticas curriculares para formação de professores indígenas. A partir dessa posição que se dá pela lógica da repetição e da iterabilidade, abrem-se movimentos que coincidem com a noção de tradução de Jacques Derrida (2002).

Paulo Sérgio Ribeiro da Silva discute a *Avaliação: um significante na centralidade curricular de políticas públicas*. A partir disso, analisa os artigos que abordam a avaliação desde a reflexão sobre a problemática escolar como um processo de modernização do discurso com o trabalho escolar, passando pela construção da abordagem teórico-epistemológica que apontam para uma teoria da avaliação. Discute também os desafios que os professores estão sendo chamados a enfrentar, na perspectiva da exigência de ressignificação da escola na contemporaneidade, partindo da crise atual da educação escolar para discutir as relações entre culturas e educação, apresentando algumas implicações desta perspectiva, para o cotidiano escolar e a formação de professores. Por fim, analisa os efeitos sobre o currículo das políticas de responsabilização e sistemas de avaliação com ênfase em currículos centralizados e

regulados por mecanismos de avaliação padronizada, vinculados a modelos de gestão pública de políticas de indicadores.

Clodoaldo Pires Araújo aborda como as políticas educacionais brasileiras têm recontextualizado as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e reconfigurado a formação e o trabalho docente. Discute a tendência das TIC como recurso didático mediador no processo ensino e aprendizagem e assume como base teórico-metodológica a Análise Crítica de Discurso (ACD) nos termos formulados por Norman Fairclough (2016), que reitera o conceito de recontextualização no sentido estrutural e de escala, destacando as mudanças sociais atuais. A análise concentra-se na TIC numa perspectiva dinamizadora, agregando valores aos profissionais da educação e auxiliando o processo ensino e aprendizagem através dos softwares livres.

Nadja Polyana Felizola Cabete apresenta discussões sobre *A reforma curricular para os cursos de Engenharia sob a ótica da Teoria do Discurso, com abordagem pós-estruturalista*, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe. Assim, investiga as relações que constituem as políticas curriculares para os cursos de Engenharia no Brasil e o que é produzido a partir delas. Além disso, reflete o significante “mercado” como um ponto nodal capaz de aglutinar diversos outros significantes que operam no imaginário social como representação de demandas diferenciadas nos variados contextos de produção curricular para a Engenharia. Seu estudo foi desenvolvido com apoio na abordagem teórico-estratégica de explicação crítica, conforme

propõem Jason Glynos e David Howarth, pela qual se tentou decifrar as lógicas que caracterizam as práticas dos processos de reforma curricular das engenharias.

Alcirene Maria da Silva Cursino discute as características da Pesquisa sobre Currículo: Opções Teóricas e Elementos Empíricos. Sua investigação tem como objeto a pesquisa sobre currículo apresentada na produção bibliográfica dos docentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, avaliados com notas 6 e 7, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (Capes), na avaliação trienal divulgada em 2013, que compreende os anos de 2010-2012. Inicialmente, trabalhou com a pesquisa em educação, a questão do conhecimento científico a partir das análises de Aparecida Joly Gouveia (1971, 2005), Bernadete A. Gatti (2001), Marli André (2001), José Mário Pires Azanha (2011). Em um segundo momento, voltou-se a pesquisa para o “currículo”, recorrendo às contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2010), Antônio Flávio Moreira (2002) e Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Como suporte para análise da empiria das pesquisas sobre currículo, a fundamentação teórica de aporte metodológico baseou-se em Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon; Jean Claude Passeron (1999) e Marcelo Augusto Totti (2011).

David Xavier da Silva trata dos *Antecedentes históricos e o atendimento educacional às crianças pequenas na cidade de Manaus*. A partir de características históricas da cidade de Manaus (AM), dá destaque às primeiras instituições escolares destinadas às crianças da educação infantil entre os anos de 1869 a 1948.

Seu objetivo foi demonstrar o cenário socioeconômico da época com as formas de atendimento destinadas às crianças a partir de uma pesquisa histórica, possuindo como fontes registros fotográficos e levantamento bibliográfico. As análises seguiram as orientações de autores como Dias (2007); Duarte (2009); Pontes Filho (2000); Souza (2003); Reis (1997); Silva (2017); Pessoa (2015); Batista (2018) e Vasconcelos (2018). Foram analisadas as mensagens do Governador do Estado do Amazonas destinadas à Assembleia Legislativa no período de 1900 a 1930 na plataforma digitalizada da Hemeroteca Nacional.

Leni Rodrigues Coelho discute a *Educação popular no contexto amazônico: o Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982)*. Para a compreensão da historicidade dessa iniciativa, utiliza-se como fontes documentais os relatórios mensais, semestrais e anuais, as propostas pedagógicas, os livros de matrículas, os termos de convênios, os scripts dos programas radiofônicos, as entrevistas com os presidentes, coordenador e supervisor do MEB Tefé, bem como as matérias jornalísticas que tratam de questões a respeito do Movimento. Para estabelecer diálogo com estas fontes, a pesquisa se apropria das obras de Barros (2014), Souza (2013), Kadt (2007), Fávero (2006), Paiva (2009), Peixoto Filho (2010), Raposo (1985), Wanderley (1984), dentre outros, que tratam do Movimento de Educação de Base. No que se refere ao embasamento metodológico, aproxima-se das ideias e conceitos de Barros (2019), Burke (2017), Certeau (2014, 2017), Kossoy (2014), Prost (2008), Barbosa (2007), Espada Lima (2006), Levi (2000), Ginzburg (1989a, 1989b, 2006) e Le Goff

(1996) que ajudaram a pensar o papel do historiador, as maneiras de se fazer a história e o tratamento com as fontes documentais.

Selma Barboza Perdomo nos convida a discutir os *Aspectos históricos e institucionais da Psicologia no Amazonas*. Trata-se de um estudo biográfico, do qual as narrativas de Waldir dos Santos Costa e de sua rede de sociabilidade foram fontes privilegiadas de pesquisa. Como aporte teórico, recorreu a: Halbwachs (2003), Bosi (2004) e Kotre (1997) por suas contribuições à compreensão da memória; Bourdieu (2006, 2010) e Certeau (2017) com o entendimento da construção de um campo de atuação e da história; Sirinelli (2006) em relação à concepção de geração; Alberti (2013, 2019) para a apreensão das narrativas. Seu trabalho pretende contribuir para a preservação da memória deste protagonista e, sobretudo, para o conhecimento da história da Psicologia no Amazonas, ainda insuficiente em sua historiografia, que tem priorizado outros temas, objetos e regiões do país.

Cilene Miranda Pontes trata de *Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)*. Nesse sentido, seu objetivo foi apresentar os percursos de pesquisa vivenciados na construção de conhecimentos desenvolvidos na tese: uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM). A partir do programa institucionalizado pelo Parfor na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), buscou compreender os processos formativos constituídos na/pela história de vida pessoal e profissional de seis professores egressos do curso de

Pedagogia/PARFOR/UEA. Desse lugar de memória e expressão política e cultural do curso, as memórias autobiográficas de egressos do PARFOR, foram revisitadas, na perspectiva da tridimensionalidade do tempo narrado de Ricouer (2007).

Monica Dias de Araújo discute *O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico*. Sua pesquisa de caráter qualitativa, participativa, com abordagem crítico-dialética, possuiu o objetivo geral de analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico. Em suas análises destaca que o processo de inclusão de estudantes com deficiência na universidade vem se ampliando com relação ao acesso, contudo, há uma contradição entre o estabelecido nas políticas educacionais brasileiras e o que se concretiza no cotidiano acadêmico.

Eliane de Oliveira Aranha Ribeiro aborda a *Avaliação dos efeitos de um programa de educação em saúde bucal para pais de crianças com microcefalia pelo Zikavírus*. A autora traz estudos que têm apontado crianças com microcefalia como parte de um grupo de alto risco para o desenvolvimento de doenças bucais. Seu estudo objetivou aplicar e analisar os efeitos de um programa de educação em saúde bucal para pais de crianças com microcefalia pelo Zika vírus, intitulado SORRIZIKA. O programa foi instituído e posto em prática em virtude das dificuldades encontradas pelos pais ao realizarem a higiene bucal das crianças e baseado nas especificidades delas. O estudo ocorreu

em uma policlínica odontológica pública e em um centro de reabilitação onde as crianças são atendidas gratuitamente.

E por fim, **Lucinete Gadelha da Costa** nos convida a uma reflexão no artigo *Currículo uma produção de significações na tessitura das diferentes abordagens na formação de professores* sobre os sentidos da formação docente no movimento de disputas que se entrelaçam em seu campo de estudo que produzem significações diferentes, em que emerge como questionamento: o que vem a ser a produção de significações na tessitura dos currículos na disputa política nas diferentes abordagens na formação de professores? Nessa perspectiva, em um estudo de caráter bibliográfico originado no estágio pós-doutoral, se objetiva discutir no campo da formação de professores esses movimentos de disputa num movimento de construção ou desconstrução de sentidos. Portanto, as reflexões tecidas evidenciam a necessidade do conhecimento sobre as perspectivas e os pressupostos que orientam as teorias curriculares em sua trajetória sócio-político-cultural para o entendimento da dinâmica da realidade educacional nos espaços formativos.

Assim, a produção de pesquisa não pode ser vista como tendo origem num polo ou no outro, mas no atravessamento, rompendo com a ideia de ponto de partida, mas movimentando-se como o rio, na correnteza das águas. Isso também nos permite pensar acerca do direito à significação que se dá nesse encontro que, ao afastar-se da ideia de ação sobre que, assentada numa autoridade acadêmica, incorre na ameaça de colonização de pesquisa, fagocitando o outro na produção de uma mesmidade.

Uma produção que se dobra sobre o contexto amazônico trazendo experiências acadêmicas, profissionais que se dão nesse contexto. Aqui não se refere especificamente a uma marcação espacial, mas a um contexto discursivo de dupla inscrição, um tecido contaminado cujos sentidos estão transitando, em disputa, por entre relações fronteiriças e intersticiais e incitam deslizamentos de sentido, re-articulações que perturbam as tentativas de normalização dessas práticas que, a cada performance, escapam e proliferam outros sentidos, uma produção híbrida.

Pesquisas produzidas que tematizam processos educacionais vividos na Amazônia, lutas pelo direito à significação, pela singularidade de práticas que excêntricas, trazem potências que implicam que os sentidos podem ser outros, perturbando signos tidos como verdadeiros, na produção de diferenciações.

Discussões sobre os movimentos e produções da própria universidade, numa análise que, antes que observar erros e acertos, dá visibilidade a modos de significação de uma outridade, que sendo outra, é legítima; uma inventividade autoral e que marca o espaço da política como luta pela significação. Produções que disputam sentidos não só das temáticas focalizadas, mas também sobre a própria pesquisa, participando dos jogos de linguagens produtores de novos sentidos serão sempre incessantes, dando aos processos de significação o caráter de provisoriedade, deslocando o “local da pesquisa”.

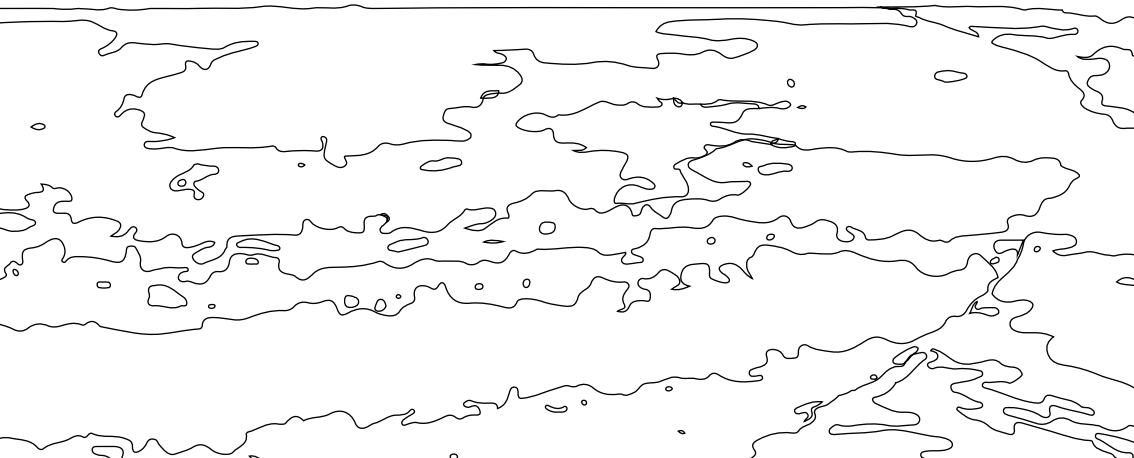
Nessa linha, nessa relação alteritária que marca a pesquisa, não produzimos respostas, não advogamos uma leitura melhor e mais esclarecida, mantemos o fluxo de significação na e com

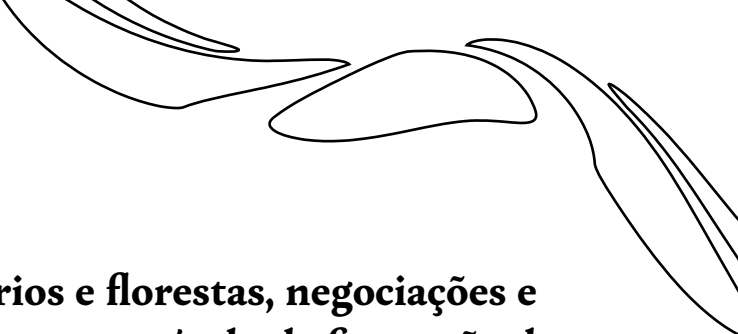
a diferença e que não se encerra na produção e defesa das teses, mas se estende, nas redes de pesquisa mobilizadas com o Dinter. Entendida como fluxo, a pesquisa não se finda, os “objetos de pesquisa” não se conformam a pretensão ordenadora e normalizadora, sobrepõe os limites postos, continuam a produzir significações e aí interpelações que nos cobram movimento.

A produção dessa obra é uma abertura a outros movimentos, um convite. A apresentação dos estudos desenvolvidos não conta do que foi, mas dos questionamentos que se abriram no processo e mobilizam um fazer que vai se constituindo, constituindo cada um em seu tornar-se pesquisador, processo inconcluso.

Prof.^a Dra. Lucinete Gadelha da Costa – UEA
Prof.^a Dra. Rita de Cassia Prazeres Frangella – UERJ

Parte I
Políticas de currículo e
formação de professores





Por entre rios e florestas, negociações e significações no currículo de formação de professores no Parfor/UEA

*Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura
Rita de Cassia Prazeres Frangella*

Introdução

Na Amazônia e no estado do Amazonas, os rios, seus movimentos e margens sempre estão relacionados com a vida, e nesta relação, está inserido o movimento com a formação de professores. As singularidades na região têm nos rios a principal via de chegada e partida por caminhos diferentes e com eles, jeitos e movimentos também diferentes que acompanham o fluxo infindável de subjetividades que se completa na intrínseca ligação com a floresta no cotidiano dos professores nessa formação, permeada por decisões constantes que atravessam as marcações e os processos de prescrição mecânica, nos mobilizando a refletir essa formação como algo que se constrói culturalmente em meio às enunciações dos sujeitos que nela criam e movimentam o currículo para além do esperado ou prescrito.

Desde 2001, tenho passado por experiências formativas em múltiplos contextos ribeirinhos na condição de professora. Tais experiências, me possibilitaram e ainda possibilitam imergir no complexo universo amazônico que faço parte e ir tendo maior abertura para outras compreensões das singularidades em suas pluralidades instáveis e das diferentes maneiras percebíveis para mim, de construção de subjetividades presentes nesses contextos e que também fazem parte da constituição do meu eu, de igual maneira complexo e instável.

As vivências destacadas trazem à tona os rastros de minhas “aporias” – entendidas aqui no sentido derridiano, como experiências únicas, impossíveis de serem resolvidas e concluídas, pois não há um início e nem um fim de tal processo – que me faziam não só relembrar, mas significar com maior potência meu percurso na vida desde minha infância e que me acompanham em meu ir sendo docente.

Minha atuação como professora/formadora em cursos considerados especiais fora de sede, no interior da Amazônia, mobilizou indagações quanto aos sentidos produzidos nesses momentos formativos para mim e percebidos nos estudantes dos mais distantes municípios onde a universidade se faz presente.

Por entre os rios e as florestas, vários contextos se interligavam. A cada experiência, percebia situações comuns e singulares desafiadoras, apresentadas pelos próprios estudantes que problematizavam o conhecimento que estavam construindo e a indispensável articulação deste nos diferentes contextos

que construía e dos quais faziam parte (quilombolas, indígenas, pescadores, extrativistas, agricultores).

As inquietações trazidas a cada experiência estavam ligadas, sem que eu entendesse, aos diferentes movimentos dos fluxos culturais que, sob tensão, passavam por tentativas de contenção, mediante propostas curriculares que primavam por uma relação de aplicabilidade, para a solução de problemas da prática e primando por uma unicidade e um padrão de formação, sem valorizar o fluxo cultural nas produções curriculares ali presentes e que hoje busco problematizar melhor. Havia diante de mim um contexto indecifrável de tradução e busca constante de um processo de alteridade diante da clara tentativa de projeção de uma identidade docente padronizada a partir de uma lógica economicista de educação.

É em meio à condição de docente em suas experiências aporéticas e de pesquisadora que tomo como tema de pesquisa a formação de professores desenvolvida no espaço institucional no qual estou inserida desde 2005, imbricando a relação entre trajetória pessoal, profissional e de pesquisa. Nessa relação híbrida, o caráter educativo de exercício da tradução pessoal na construção das questões de pesquisa também acontece, pois, na tentativa de buscar o entendimento do processo de como pesquisar sem desconsiderar as margens e os múltiplos contextos de enunciação dos sujeitos, vêm à tona os rastros de minha trajetória como professora que vem ressignificando e produzindo novos sentidos “como um entre-lugar contingente” (Bhabha, 2013, p. 29), ao entendimento de várias situações

vividas no interior da Amazônia com a formação de professores, as quais vieram se constituindo como questões de pesquisa para o que venho descobrindo não haver uma resposta fixa, mas várias possibilidades de respondê-las.

A problematização das/nas margens e a formação de professores na Amazônia

Mary Del Priore (2003), com destaque em seu livro *Os senhores dos rios*, discute a história do “descobrimento” da Amazônia como uma “história das margens” e destaca que, com os processos das expedições europeias que objetivavam explorar novas terras em busca de riquezas, os relatos e descrições desenvolvidos e encaminhados para o Velho Mundo sobre as descobertas criaram um imaginário fantasioso de povos, animais, riquezas e possibilidades de ampliação do horizonte geográfico e um futuro de ocupação das margens do mundo e que logo levou à constatação da existência de outras margens a serem descobertas e ocupadas, levando teóricos da Historiografia a destacar a valorização que essas margens não tiveram e que precisam ter.

Na mesma obra, Ugarte (2003), analisando a construção do imaginário europeu sobre a Amazônia no século XVI, destaca:

Foi nesse processo de conquista colonial que a região amazônica tornou-se uma das “margens” do Novo Mundo. Porém uma

“margem” que, ao contrário do que ocorreu no vale mexicano ou com os Andes centrais – “margens” que se tornaram “centros do mundo” colonial [...]. Deve ficar claro, todavia, que estamos analisando a perspectiva dos europeus. Eles não somente revelaram a si mesmos essas “margens” – limites – do mundo, mas também, e principalmente, transformaram tais “margens” em periferia – cultural, econômica e política – de seu universo social (Del Priore, 2003, p. 4).

O imaginário europeu criado para a Amazônia, a partir das expedições, foi menos de descobrir e mais de inventar, marcar e fixar as margens em seus contornos geográficos, apenas de forma descritiva para, futuramente, seguir no aprimoramento em torná-los nacionais.

Seus elementos concretos e histórias fantasiosas de riquezas e povos diferentes fizeram e ainda fazem parte do imaginário criado pelo pensamento colonial, que Bhabha (2013, p. 119) considera “uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural, causando um fascínio de obsessão e de posse na garantia à ordem e à servidão”.

Ugarte (*apud* Del Priore, 2003, p. 4) destaca ainda que a descoberta de um espaço com tantos contrastes pouco interpelou os viajantes e não apontava para outros espaços vivos

desconsiderados nos textos escritos. Um espaço vivido e falado com outras vozes, outras cores que, por entre os caminhos dos rios e florestas, bem como os movimentos presentes neles, um lugar de processos de resistência que cria e recria novos sentidos e modos de viver.

Para além das demarcações e distâncias geográficas na Amazônia, é possível observar que as marcas da subalternidade oriundas do processo de colonização europeia, da lógica da produção industrial em série têm balizado a busca por um produto padrão e homogêneo da região também são verificados nos processos de busca por um significado único, fixado para o termo “amazônida”, que apenas localiza e demarca, sem considerar suas subjetividades, singularidades e multiplicidades presentes na dinâmica de vida.

As informações acima permitem uma aproximação ficcional do espaço geográfico da região e o entendimento de que a realização de estudos sobre formação de professores em contextos tão desafiadores, precisam atentar aos diferentes e complexos contextos e seus movimentos e produções culturais como o que ocorre com as populações consideradas ribeirinhas que vivem às margens dos rios e com quem venho aprendendo a desconstruir as imagens fixadas.

A falta de maior compreensão das singularidades das produções e significações culturais tem dificultado, do ponto de vista normativo, a construção de políticas curriculares de formação de professores nesses contextos, sem estar relacionada às projeções fixas de uma única identidade docente, sempre

levadas pelas orientações que direcionam a uma lógica da racionalidade instrumental moderna.

O interesse em estudar o Parfor na UEA se deu pela minha inserção no Programa desde 2010 como formadora e, posteriormente, como participante da coordenação do curso de Pedagogia (2011-2013), com cerca de 1.000 estudantes, envolvendo naquele momento 15 municípios e 24 turmas, o que me permitiu viver e acompanhar com maior atenção mais uma experiência de formação e seus desdobramentos na Política Nacional de Formação de Professores, trazendo à tona questionamentos e inquietações no campo do currículo e formação de professores na Amazônia.

Dessa maneira, passo a destacar o Parfor, enquanto política curricular, considerado um programa emergencial gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que fomenta a formação de professores na oferta de turmas especiais em cursos de licenciaturas para docentes em exercício na rede pública da Educação Básica que não tenham formação superior, no atendimento às Metas 15, 16 e 17 do PNE – que defendem garantir a formação de professores em exercício, de acordo com o Art. 61 da Lei nº 9.394/96.

No tocante ao quantitativo, dados da Capes em 2019³ informam que, nos últimos oito anos, participaram do Parfor como executores, 103 instituições de ensino superior. Tem-

3 Dados disponibilizados no site da Capes (www.capes.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2019.

se ainda o registro de 3.054 mil turmas de licenciatura, com 100.842 estudantes matriculados.

Os registros da Capes destacam ainda 48.346 professores formados, 24.733 professores em formação predominantemente em cursos de primeira licenciatura, com 2.583 municípios atingidos pelo Plano com a inscrição de 31.523 mil escolas com no mínimo um professor matriculado nas 523 turmas existentes no país.

A UEA deu início à formação com o Parfor em dezembro de 2009, com aulas desenvolvidas nos períodos de férias dos professores em quatro licenciaturas: Matemática, Letras, Ciências Biológicas e Geografia; em 2010 passou a oferecer o curso de Pedagogia.

Em 2019, a UEA ofereceu, através do Parfor, nove cursos de licenciatura com 50 turmas, num total de 2.500 alunos ativos em 23 municípios do estado do Amazonas. São 4.190 alunos atendidos pelo Parfor desde 2010, com 1.353 já formados em vários cursos de licenciatura.

A estrutura administrativa do Parfor na UEA é composta por Coordenação Geral, coordenadores de curso e coordenadores locais que periodicamente se reúnem para discutir os encaminhamentos do programa na universidade, bem como seus desafios e suas demandas.

O curso de Pedagogia Parfor/UEA, em 2018, com informações do início da pesquisa⁴, atendeu 18 municípios, com

4 Informações obtidas na Secretaria da Coordenação Geral do Parfor/UEA em 2019.

um total de 28 turmas de primeira licenciatura, com 1.111 alunos matriculados. O curso iniciou em 2010 com 8 turmas; em 2012 agregou mais 10 turmas e em 2016 acrescentou 18 turmas. No quantitativo de 2016 está a turma nº 2 do curso de Pedagogia em Nova Olinda do Norte, recorte desta pesquisa.

Ao focalizar a formação de professores no Parfor, na Universidade do Estado do Amazonas, enquanto política curricular, em linhas gerais, não há como discuti-la e problematizá-la sem que se faça relação com as disputas discursivas que se dão nas políticas educacionais regidas pelas mudanças no mundo do trabalho, pelas relações de produção em torno do signficante central da qualidade nele inserido movido pela lógica economicista e seus desdobramentos na educação.

Várias análises (a exemplo de Freitas, 2018) dão conta de que a ideia universalista e padronizada tem influenciado em **vários aspectos** da política educacional, como a gestão e seu controle em vários outros campos – como a formação e prática docente e o currículo – que tendem a assumir uma lógica economicista empresarial com retorno a um tecnicismo reformulado em torno de formação por competências com base em teorias curriculares instrumentais, no controle das agências formadoras do magistério, atualmente via *Base Nacional Comum Curricular*, definidora do como se deve fazer e reduzindo o currículo ao que deve ser ensinado na formação para o alcance e produtividade na escola, na busca pelo eficientismo, na aquisição de competências e habilidades para o “juízo apenas técnico e limitando a capacidade de

agência do profissional docente” (Biesta *apud* Borges; Peixoto, 2017, p. 299), se alinhando ao gerencialismo de resultados no controle das finalidades da educação.

Neste cenário de disputas, está o Parfor enquanto política nacional que tem alcançado o reconhecimento por instituições como a Associação Nacional para a Formação de Professores (Anfope)⁵, se mostrando como política efetiva, desenvolvendo com seriedade seu funcionamento em nível de colaboração com os entes federados, indo ao encontro da necessidade de formação nos mais longínquos lugares onde jamais se pensou alcançar, reforçando o reencontro da relação entre universidade e escola básica, que tem possibilitado inúmeras reflexões e aprendizados, com potencial mecanismo de problematizar inúmeras demandas necessárias de maior atenção por meio de uma espécie de contorcimento normativo, com possibilidades de escapes do padrão pretendido, como se observou nesta pesquisa.

Considerando a UEA como instituição produtora de políticas curriculares, discursos e sentidos no estado do Amazonas, é importante destacar alguns aspectos que são levados em conta na propositura de tais políticas e que mobilizam a questão movente que norteia esta pesquisa na problematização de como se dão as

5 Informações obtidas do Encontro Regional Norte do Forparfor (Fórum de Coordenadores do Parfor) realizada em Manaus - AM/ SEDUC em 24-25 de maio de 2019/, reiteradas nas falas da presidente da Anfope no XII Seminário Nacional de Formação de Professores e I Encontro Nacional do Forparfor realizados em Salvador - BA/UFBA em 16-19 de setembro de 2019.

articulações discursivas nas tensões entre demandas locais da política de formação de professores e a perspectiva de formação pactuada no currículo de formação de professores do Parfor/UEA. Tal questão movente serve de base para outras questões que complementam a problematização do presente estudo, buscando entender quais as interações/intersecções são possíveis de ser percebidas nas enunciações discursivas nessa formação?

É perceptível na política de formação a forte presença do sentido nacional como um comum, como determinação social com característica de controle requerida pela construção da nação que também ocorre na fixação de identidades e padronizações, pois, de acordo com Lemos (2018, p. 204), “o caráter ficcional da “identidade nacional” vai sendo transmutado em “obrigações” a serem cumpridas por aqueles que quiserem usufruir dos direitos de cidadãos, isto é, pela submissão à “identidade nacional que se alcança a subjetividade da cidadania”.

Nesse alinhamento, a ênfase do programa apresenta característica forte de uma ideia de identidade docente fixada em uma formação comum, presente nas normativas nacionais que em muito pode retirar a possibilidade de enxergar os escapes e os borramentos existentes na intenção pretendida, em um processo característico de um movimento ambivalente que abala e perturba o controle pretendido.

No entanto, há uma contranarrativa da nação defendida por Bhabha (2013) decorrente de um outro tempo cultural, que ele caracteriza em meio uma tensão ambivalente entre

o pedagógico (mímica, inculcação da lógica da tradição pela repetição) e o performático (os escapes que desloca a ideia de nação em um movimento na diferença).

O conceito de nação, na análise feita por Bhabha, permite entendê-la como uma estratégia potente de colonização. Lemos (2018), discutindo a relação entre identidade e Estado, enfatiza que “os conceitos de Estado e de nação formam um par perfeito: enquanto o Estado regula e administra as diferenças, o pertencimento à nação justifica a adesão às regulações do Estado; a noção de identidade nacional exige uma adesão inequívoca” (p. 202).

O autor destaca ainda que “o caráter ficcional da ‘identidade nacional’ vai sendo transmutado em ‘obrigações’ a serem cumpridas por aqueles que quisessem usufruir dos direitos de cidadãos, isto é, pela submissão à ‘identidade nacional’ que alcança a subjetividade da ‘cidadania’ (Lemos, 2018, p. 203, grifo do autor).

No entanto, Bhabha (2013) em seus argumentos observa que a tentativa de transformar tudo em um só é perturbada pela existência do caráter ambivalente presente nesse movimento duplo que vê a presença de um movimento fronteiro de diferimento e de escape. Para ele, a crítica consiste na desnaturalização do entendimento de que se possa apagar as diferenças, uma vez que, considerando a ideia de nação como estratégia discursiva, tal entendimento perturba a lógica da fixidez do aparato do jogo do poder da tradição que objetiva levar ao único, ao padrão e à estabilização das diferenças.

O discurso da nação na perspectiva ambivalente e antagonista propõe revelar o que ocorre nas margens dessa ideia e negar a supremacia cultural reivindicada pelas velhas nações que desconsideram essas margens periféricas e os movimentos que ocorrem dentro e fora delas.

Assim, surge a ideia de problematizar o Parfor/UEA considerando as margens periféricas, os rastros, os sentidos que se têm produzido nas comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas na formação de professores aonde o programa alcança, em suas produções culturais, fazendo essa problematização em torno do inacabado e incompleto na formação, tendo em vista a crítica aqui contida às estratégias colonizadoras presentes na promessa de um projeto universal e instrumental neotecnicista de formação com pretensões de um único sentido identitário.

O currículo de formação de professores no Parfor/UEA atende ao cumprimento legal que requer a formação com um perfil de egresso definido, construído por um currículo referenciado pela instituição, na sequenciação de disciplinas e pouco refletido sobre o que acontece nos escapes dessa formação que não é possível ser contida, implicando a necessidade de sua tradução, pois na perspectiva da produção cultural novos contornos aparecem, novas demandas de formação são hibridizadas no processo, criando um mundo de possibilidades de atos de criação que culminam em atos políticos dentro da política que precisam ser levados em conta nas análises do campo curricular na região.

Na problematização da pesquisa, defende-se a tese de que pensar com e na formação de professores para diferentes contextos implica entender um processo de negociação dentro do próprio contexto de formação em que os interstícios, o *entre-lugar*, são contingenciados e significados em um processo de tradução e significação que se faz em um fluxo sem fim; argumentando-se que a produção curricular é produção cultural.

Nessa defesa, entendo que problematizar o Parfor como política curricular de formação implica a possibilidade de, na observância da tensão entre disposições gerais únicas e contextos locais, contribuir para a discussão acerca da produção de políticas curriculares para a formação docente, pondo em questão a *standardização* de modelos educativos e identidades docentes que reforçam a lógica centralizada de produção curricular que temos visto se fortalecer nos últimos anos.

Acredita-se ser impossível um currículo único que busque homogeneizar a formação de professores, e isso nos leva a também desenhar, no horizonte da pesquisa, o aprofundamento da discussão sobre o que é a problematização de identidade fixada, que tem sido parâmetro para propostas de formação de professores, com perfis e habilidades definidos e busca se contrapor pela defesa da formação de professores produzida como um movimento que constrói outros significados e sentidos para a docência sempre em busca de deslocar as ideias de subalternidade estática no movimento em que não se pode determinar, mas potencializar o contexto.

De que contexto estamos falando? E, mais uma vez, de que formação? Estamos nos deslocando da ideia de um espaço/contexto em que, historicamente, as marcações geográficas têm tido maior atenção, para a ideia de contexto em que o movimento que ocorre nas margens foi e ainda é pouco considerado e operando com a compreensão desses contextos discursivos, de culturas, de saberes e memórias que, embora muito refletidos em importantes análises e pesquisas científicas, necessita de mais visibilização do movimento fronteiriço que, sob rasura, escapa da ideia de marcação fixa pretendida na formulação de políticas de formação de professores na Amazônia, por exemplo, em suas diferenças e possibilidades autorais que se dão na construção curricular sempre em disputa e resistência.

Os processos de resistências culturais locais na região são percebidos ora de forma simbólica, ora institucionalizada, mas também são percebidas as tentativas de impedimento de construção de seus contextos próprios de criação, pois a produção cultural representa uma ameaça e por isso é vigiada em sua produção pelos aparatos normativos.

Bhabha destaca, porém, que “o olhar de vigilância retorna como olhar deslocador do disciplinado, em que o observador se torna observado e a representação ‘parcial’ rearticula toda a noção de identidade e aliena a essência” (2013, p. 151), modificando a visão fantasiosa de um “imitador educado”, morador de uma localidade nostálgica.

Na mobilização de tais ideias para o campo do currículo, entendendo que o currículo é um processo de produção cultural,

que “institui sentidos e que exige negociação e tradução” (Frangella, 2016, p. 26), o ideal universalizante não tem controle dos efeitos nas formações discursivas, nas enunciações construídas nos interstícios ou *entre-lugares* que se refletem na produção cultural e na geração de outros contextos em que os processos formativos alcançam e que pouco são valorizadas e trazidas como narração ou nas vozes dos sujeitos que se calam e conformam diante da pressão de um quantitativo de conteúdos estrategicamente dividido que objetiva o atendimento à norma baseada no entendimento de cultura apenas como tradição.

A formação de professores em território de águas e florestas e suas nuances com a dinâmica de vida, de trabalho e de cultura, embora apresente resistências, tem refletido todo esse processo de implementação de políticas nacionais de formação que trazem, embutida a ênfase à quantidade presente nas avaliações e métricas externas e à fabricação de um “tipo” de sujeito, na articulação alinhada com o discurso da qualidade presente na narrativa nacional através da responsabilização das escolas por metas e o gerencialismo dos resultados destas.

A tessitura teórico-metodológica e a busca do encontro com e nas margens no Parfor/UEA

Dentro do campo dos estudos culturais, numa perspectiva pós-estrutural e na discussão pós-colonial, há uma forte trama crítica, em princípio, na problematização da lógica binária colonizador/colonizado que marcou o processo

imperialista de colonização mundial e, a partir daí a abertura a outras formas de pensamento que destacam a cultura como possibilidade e movimento de outras leituras contrárias ao pensamento hegemônico.

Para Shmidt (*apud* Bhabha, 2011, p. 21), tal lógica hegemônica,

promoveu a universalização espúria da identidade europeia e seus valores culturais hegemônicos, submetendo as produções culturais e estéticas locais e hierarquias de valor, com a consequente subtração de sua diferença e de sua significação nas genealogias das histórias e produções locais, via de regra classificadas como bárbaras ou primitivas, exóticas e deficitárias em relação aos padrões definidos como ocidentais. Em termos de práticas coloniais, tais classificações forneceram a justificativa necessária para a promoção de processos de homogeneização cuja função precípua foi a redução do outro ao lugar de ausência, marginalidade e invisibilidade.

Ainda com Bhabha, a ideia de cultura – com a qual estamos operando – como enunciação da diferença, é contrária à ideia de tradição acumulada e enuncia um outro sujeito,

A diferença cultural, como uma forma de intervenção, participa de uma lógica de subversão suplementar semelhante às

estratégias do discurso minoritário. [...] O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva de posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo. [...] O sujeito do discurso da diferença é dialógico. Ele é constituído através do lócus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção (Bhabha, 2013, p. 261).

Em concordância com o que Bhabha defende sobre cultura e um conhecimento sempre contingente, não é pretensão da presente pesquisa apresentar uma forma, uma resposta ou fórmula para questões da formação de professores aqui problematizada com as ideias/noções/conceitos com que se busca desenvolver as análises em questão, mas sim operar na desconstrução da ideia de construir uma única verdade como resposta e contribuir na discussão de pensar a educação como ausência de certezas, que possibilite enxergar outras coisas, outras possibilidades; como afirma Lopes (2013, p. 17), “tudo sempre pode ser de outra maneira”, como possibilidade de encontro com abertura a novas articulações discursivas que não se encerram, mas que nos colocam na posição de decisão responsável sempre, devido a que o que mobiliza suas reflexões

não ser um consenso pacífico, mas conflituoso, instigado pelo processo político de enunciação cultural que ocorre em movimento e fluxo contínuo em busca de encontro alteritário com as margens.

Com a ideia de trazer à tona outra linguagem, tento operar com a tradução na leitura do estágio no Parfor, entendendo-o como um espaço rico de construção de experiências impossíveis de serem completas, em que há sempre uma instabilidade que negocia a todo instante, perturbando e complicando a política.

Segundo Frangella (2013), argumentando com as ideias de Bhabha (2013), a tradução se marca pelo deslocamento discursivo sempre ambivalente. Operar com esse entendimento requer se inserir num caminho de pesquisa que vai sendo construído em um esforço relacional, significado no próprio caminho em que os significados podem até parecer ser os mesmos, mas no reconhecimento de que os modos de significar se expressam de formas discursivamente diferentes.

Essa perspectiva possibilita também o que Spivak questiona na discussão pós-colonial: “pode o subalterno falar?” (Mota; Frangella, 2013, p. 188); isso rompe a lógica da pesquisa em falar pelo outro, levando o pesquisador a questionar seu próprio papel de representante dos dizeres do outro na construção de seus argumentos teóricos.

Nas contribuições de Cardozo (2018), encontra-se um importante destaque sobre o esforço relacional consigo e com o outro, que se inicia com a pergunta:

O que é outro para mim, para você, para nós? [...] Há um outro que vai além do que represento desse outro para mim; há um outro que não corresponde simplesmente à forma declarada de um outro eu; há um outro cuja existência não se define exclusivamente à minha diferença – nenhum outro se esgota nos termos da relação com um determinado eu, como mero efeito de espelho, enfim, há um outro a quem e além da sua diferença em relação a mim (p. 291).

Com essa compreensão do outro que me completa, no processo da tradução, a pesquisa é operada também como um esforço relacional cuidadoso. Nesse processo, o saber ouvir é condição para falar com outro. Mas, segundo o autor, é preciso distinguir o ouvir do escutar.

Enquanto ouvir é perceber tudo pelo sentido da audição, mas sem dar atenção a esse algo ouvido, escutar é sempre um gesto atento, é dar atenção a esse algo como algo distinto, é esforçar-se para ouvir, é procurar ouvir [...], diferentemente da distração do ouvir, que tudo percebe indistintamente; a escuta é, portanto, um esforço, um gesto, uma atenção, um cuidado. Poderíamos mesmo falar de um trabalho de escuta (Cardozo, 2018, p. 311).

Pelo trabalho da escuta que repercute em mim e no outro, em um processo de significação que se faz tenso, a tradução se configura como uma atitude responsável de relação, marcada pela alteridade reconfigurando a ideia ontológica estática de sujeito traduzido, pois na perspectiva teórica em operação, toda tradução é traição.

Nesse entendimento de caminho e em processo de negociação dentro dele, na pesquisa desenhamos – provisória e contingencialmente – estratégias multiformes de investigação, com formas ilimitadas de especulação com inspiração na imprevisibilidade, atravessando a perspectiva da pesquisa qualitativa que não procura enumerar ou medir, mas que, de acordo com Godoy (1995, p. 58), “[...] parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve”.

Carvalho, Motta e Oliveira (2016), dialogam sobre métodos de pesquisa, fazendo críticas ao rigor metodológico em que os pesquisadores são confrontados e questionados sobre o fazer científico. Enfatizam, a partir das ideias de Bakhtin, que: “Não bastasse subalternizar os humanos, subalternizaram escolhas metodológicas e formas diversas de construção de conhecimento (p. 152)” em função de um método ou de um único caminho.

Apontam que o que existe são caminhos híbridos, pois “caminhar é preciso, mas não tão preciso assim, pois é preciso sempre pensar sem corrimões, sem a segurança dos hábitos e dos costumes (p. 153)”, e isso requer exercício e aprendizagens

constantes em todo o movimento da/na pesquisa. Continuam destacando a importância do encontro com o outro na pesquisa, pois,

qualquer que seja nossa decisão, qualquer que seja o nosso percurso, o caminho será nosso e do outro a quem tomamos como sujeito. Qualquer que seja a escolha, o caminho não se oferece de imediato, terá que ser construído-desconstruído a cada passo. Passo a passo e atento ao que se passa e ao que passa. Método que não se ensina, mas que se aprende e se aprende no ato, no instante do voo (p. 154).

Paraíso (2014) contribui com a discussão sobre metodologia em uma perspectiva pós-crítica, destacando que:

Eles e elas propõem-se a examinar o *status quo* para desnaturalizá-lo, o que significa envolver-se na ambiciosa tarefa de explorar modos alternativos de pensar, falar e potencialmente fazer determinadas práticas sociais e, concomitantemente, remodelar as metodologias de pesquisa para que elas não se constituam como ferramenta de reprodução social (p. 10).

Na concordância com o rompimento da lógica do falar pelo outro na pesquisa, Ferraço (2003), na discussão sobre

pesquisar com o cotidiano, destaca que esse romper implica pensar com e não sobre.

Aos poucos, fui aprendendo que precisava construir minha voz sem oferecer uma resposta, remetendo à possibilidade de pensar na fronteira, na margem, mostrando e dando visibilidade à diferença, não mapeando no que e o que aparecem nas feições e enunciações dos sujeitos, mas principalmente em que seus efeitos são percebidos, nas agências cotidianas, nas produções discursivas cotidianas, “como possibilidade de se fazer valer as dimensões de autoria, autonomia, legitimidade, beleza e pluralidade de estéticas dos discursos dos sujeitos” (Ferraço, 2003, p. 171), reconhecendo-os como autores reconhecidos em sua voz, movimentando-se para a dissolução das fo(ô)rmas de produzir teoria.

Assim, as escolhas foram sendo construídas no contexto empírico da pesquisa com uma turma iniciada em 2016 no Núcleo da UEA no município de Nova Olinda do Norte, onde há duas turmas de Pedagogia que estavam cursando, no início do estudo, o 6º período, com frequência aproximada de 88 alunos (dados da Coordenação do Curso de Pedagogia em 2019) e que ainda não havia iniciado o estágio.

O estágio como caminho de negociações, significação e sentidos em contextos de florestas no Parfor/UEA

Na proposta do curso, parte-se da compreensão de que o estágio é o elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada, em função das características do programa. “Ele pode ser visto como a hora e o espaço da prática refletida, o que requer reflexões fundamentadas teoricamente, de modo a preparar para a observação da/sobre a própria prática” (PPC PEDAGOGIA/PARFOR – Proposta de Estágio, 2016, p. 115).

Como parte dessa orientação, a ideia adotada na proposta de estágio alinha-se ao que defende Pimenta (1999): tanto a formação inicial como a contínua têm como especificidade “o que o professor faz” e não o que deve fazer. O estagiário pode refletir seu contexto, chegar mais perto do seu trabalho de professor em seu lócus institucional de ação, que é a escola – no caso específico do Parfor, a própria escola em que o professor/aluno atua –, com a conotação de envolvimento e intencionalidade investigativa.

No Parfor/UEA, as experiências vividas com os professores nesse processo e exercício da docência foram se mostrando perturbadoras e contingentes às regras estabelecidas para essa formação.

Nesse exercício de diálogo com o estágio, tento fazer outro exercício de imersão no contexto da pesquisa para

encontrar/construir pistas⁶ de como os professores envolvidos na pesquisa significam sua formação e, assim, buscar não o que poderia ser dito, com previsibilidade, sem o “é”, mas quem são “e” de que estariam falando, distanciando-me a todo instante da ilusão da certeza, do fundamento e buscando trazer à tona uma outra linguagem.

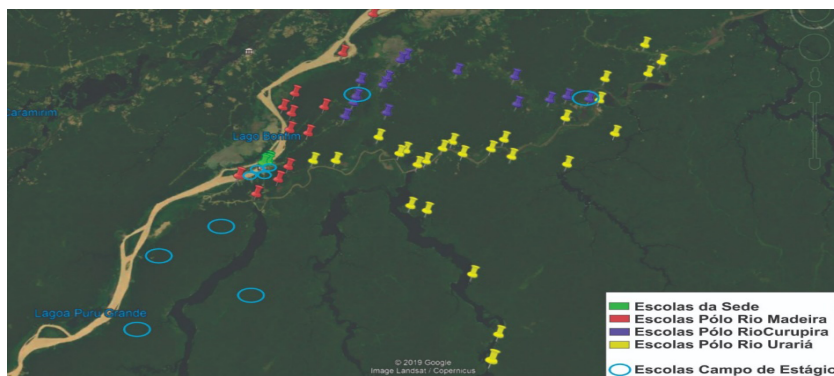
A figura abaixo, feita através de um levantamento⁷ das comunidades aonde o estágio iria ocorrer, apresenta uma síntese ficcional, apenas de aproximação geográfica, até então, de visualização espacial das comunidades onde os professores/alunos vivem e atuam e que evidenciam a complexa dinâmica de organização tanto da UEA, quanto dos professores formadores⁸ se mostrando com um complexo e desafiador movimento de organização e orientação do estágio por entre os rios e florestas na Amazônia.

6 A imersão de que falo neste ponto se refere ao retorno aos registros das disciplinas e seus relatórios após a decisão de iniciar o doutorado no ProPEd/UERJ.

7 O levantamento das escolas foi feito com os alunos e posteriormente levado como material na reunião com a Secretaria Municipal de Educação de Nova Olinda do Norte, solicitando apoio para os alunos.

8 Professor formador é uma classificação feita pela Capes e seguida pelas instituições públicas de todo o país onde o Parfor é desenvolvido e se refere ao professor que é selecionado no programa para ministrar disciplinas.

Figura 1 - Localização das escolas campo de estágio em Nova Olinda do Norte



Fonte: Arquivo pessoal, 2019. Levantamento feito no setor tecnológico da Semed em NON

No Parfor em Nova Olinda do Norte, assim como em muitos outros municípios do estado, os professores deixam suas comunidades, seus modos de vida no qual criam e recriam experiências de currículos em um movimento de vida que parafraseia a própria sazonalidade dos rios, por exemplo, e entram em outro espaço institucional com características bem diferentes do contexto sócio-ecológico-cultural onde vivem. E no estágio, os professores permanecem em suas localidades e desenvolvem o estágio em serviço sendo um momento altamente relevante no currículo.

Nas discussões teóricas sobre o estágio, Pimenta e Lima (2017) têm importante contribuição, defendendo-o como pesquisa e reflexão da própria prática. As autoras consideram

a formação de professores como contextos de aprendizagem e destacam que “aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe uma especial atenção às particularidades e interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade” (p. 104) e propõem uma reconstrução permanente da identidade (2002).

Em Zabalza (2014), encontro também a discussão dos estágios supervisionados, que, segundo ele, precisam ser considerados como projetos abertos e flexíveis e apresentam necessidade de revisitar as experiências formativas. Na sua concepção, as experiências no estágio são vivências particulares que são significadas na vida, na escola e em qualquer outro espaço/tempo de formação.

Outro importante destaque na relação entre estágio e experiência e que considero fazer relação com a discussão apresentada aqui, é o de Charlot (2000), que considera o estágio um momento singular de experiência, de encontros com o contexto, com a escola, consigo mesmo, com seus pares, com outros professores. “Toda relação consigo mesmo é relação com o outro [...]; é relação entre eu e outro, entre o outro e eu, em um mundo que partilhamos” (p. 48), que para mim remete à ideia de alteridade.

Neste diálogo teórico, apoio-me na ideia de Santos e Costa (2021) para concordar que

conceber o estágio supervisionado como um momento emblemático de produção de

sentidos nas políticas de currículo para a formação de professores é entender que, ao mesmo tempo que é contagiado por diferentes sentidos de outros contextos, também é o movimento de construção de novos (p. 85).

Com esse entendimento do estágio como produção e negociação de sentidos, foi possível construir uma abertura em busca dos “deveres da tradução para além de um centramento no dito” no currículo formal do curso, que se configura, segundo Cardozo (2018, p. 315), como um esforço relacional com a infinitude do outro que incide no meu lugar nessa relação, que torna o currículo de formação no Parfor/UEA um espaço liminar de passagem, de construção, de tensão – e não de fixação de identidades, o que modifica e movimenta a política curricular para além dos objetivos traçados nela.

Percebi que a tradução se dá sob performance e passei a tomar o Parfor, em suas produções, como um potente e infindável movimento que negocia sentidos com as inúmeras experiências em múltiplos contextos, que interrompe o controle e os move para outras traduções nos rastros dos professores que foram se fazendo, na disputa de sentidos nesta formação que destaca uma política nacional de formação de professores, no âmbito do curso de Pedagogia, e a política curricular dentro dela como um lugar de enunciação cultural, que na tradução, coloca-a sob rasura, como um texto intraduzível, incompleto, com excessos que transbordam as margens do programa em

um processo infundável de significações curriculares que, no diálogo com os autores em seus argumentos no campo do currículo, permite entendê-lo como uma produção cultural incompleta, sempre contingente e que não opera apenas no espaço institucional, mas se relaciona com muitos contextos que em movimento criam outros novos, negociados sempre na instabilidade e na contingência uma vez que não se tem o controle das significações. E como bem destacam Tura e Figueiredo (2017, p. 742), este controle é da ordem do impossível, pois não há como saturar, controlar ou estabilizar o processo de enunciação nas significações dessa formação.

Afastando-me de qualquer ideia de plenitude, busquei discutir as experiências no estágio pelo viés das narrativas de uma maneira não linear, mas com as inscrições que foram se mostrando para além do texto escrito, com imagens, desenhos, depoimentos do que acontecia na vida docente dos professores, mesmo nas “salas sem paredes” como destacou uma das alunas, se referindo a salas de aula de escolas, na maioria das comunidades ribeirinhas, terem aberturas e diálogos para com as famílias, no período de estágio na pandemia da Covid-19, não legitimando as regularidades transparentes e verificação do cumprimento normativo (como nas orientações em que os professores deveriam enviar as evidências das visitas às residências nas entregas de tarefas e atividades para as crianças, com data agendada para o retorno), mas contorcendo-o, perturbando-o, como diz Miller (2014, *apud* Cunha; Ritter, 2021, p. 11), como uma “luta contra o essencialismo e concepções

padronizadas de currículo e de pedagogia” que em muito não leva em conta a vida na política curricular.

Nesse sentido, entendo que as significações e sentidos mobilizavam e potencializavam os contextos de estágio, sempre contingentes, provisórios, que escapavam da prescrição transparente, sob performance, uma vez que o rastro, a ruptura nunca acontecia com a intenção de uma compreensão total e exata, pois segundo Lopes e Borges (2015), a formação de professores prescritiva é vista como um projeto impossível, pois “qualquer política está fadada ao fracasso, porque a formação será sempre diferente da prevista/planificada, e assim tem seus sentidos modificados, seu projeto de sentido unívoco fracassado (p. 494).

Considerações finais

Sem a pretensão de apresentar uma forma, uma resposta ou fórmula para questões da formação de professores aqui problematizada, finalizo este texto com a intenção de contribuir na discussão de pensar a educação e o currículo como ausência de certezas, que possibilite enxergar outras possibilidades, não como um consenso pacífico, mas conflituoso, instigado pelo processo político de enunciação cultural que ocorre em movimento contínuo, imprevisto e impossível de um fechamento final.

Nesse entendimento da impossibilidade de totalização, fechamento e controle, na tradução, presente como uma das

ideias centrais mobilizadas nesta discussão, foi possível decidir problematizar o Parfor e o curso de Pedagogia/UEA que veio chegando e acontecendo como uma produção curricular em uma política de formação de professores que desvela várias outras possibilidades além de seus objetivos.

Dessa maneira, permaneço na defesa de tese de que o currículo é um processo de enunciação cultural que se constrói em uma tensão ambivalente de significações sempre contingentes, *entre-lugar* de processos híbridos, não sendo possível fixar uma identidade docente para/na formação de professores que não esteja relacionada à contingência, acompanhando o movimento do que acontece de maneira imprevisível nos contextos de atuação docente e nos vários outros contextos com os quais ele se relaciona, no caso aqui refletido, por entre rios e florestas na Amazônia.

Vale ressaltar que a análise crítica do Parfor aqui desenvolvida não se dá em termos simplistas de certo/errado, válido ou não, recaindo no binarismo contestado nos argumentos até aqui desenvolvidos. Trata-se de observar as complexidades contextuais não como perda, mas como potencial de construção curricular na formação de professores desenvolvida na UEA.

Neste sentido, se por um lado o Parfor tem importância – e aqui deixo o registro de minha defesa de um programa de formação que vem resistindo às tentativas de seu apagamento e também destaco o importante papel da UEA como proponentora de políticas curriculares no estado do Amazonas, que, mesmo

apresentando traços de uma ideia de fixidez normativa, torna os cursos oferecidos nos mais longínquos lugares uma potente possibilidade de significação com outras leituras na produção curricular que fogem do estereótipo colonial desejado e previsto, pois problematizar o Parfor como política curricular de formação através do curso de Pedagogia na UEA trouxe reflexões que podem contribuir para outros novos jeitos de pensar políticas institucionais para a formação de professores, pois operar na tradução, sempre contingente, do fluxo dessa política como possibilidade de diálogo com e na diferença implica se posicionar na defesa de não haver norma absoluta que não seja perturbada e interrompida. Implica também a impossibilidade da formação de professores apenas como prescrição de uma identidade docente fixada.

Considero importante deixar registrado também o meu posicionamento argumentado até aqui que não é de ser contrária a projetos de formação, mas, como sugerem Oliveira e Frangella (2018), que estes sejam entendidos como produções contingentes que mobilizam a formação para a não fixação, mas como ação contextual “que abre mão da precisão e se lança em busca de outras paragens” (p. 156).

Assim, fecho provisoriamente, reforçando que, para mim, problematizar o Parfor/UEA considerando as margens periféricas, os rastros, os sentidos que se têm produzido nas comunidades ribeirinhas do estado do Amazonas na formação de professores em suas condições, em suas produções culturais é fazer, portanto, essa problematização em torno do inacabado

e incompleto na formação, tendo em vista a crítica aqui contida às estratégias colonizadoras presentes na promessa de um projeto universal e instrumental com pretensões de um único sentido fixo, como algo que não se cumpre nem aqui nem em qualquer outro lugar.

Referências

BHABHA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BHABHA, H. *O Bazar Global e o clube dos cavalheiros ingleses*. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. (Coleção Educação: experiência e sentido).

BRASIL. *Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010. Brasília, 2001.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Institui o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Brasília, 2014.

BRASIL. *Portaria Normativa nº 9, de 30 de julho de 2001*. Institui o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica – Parfor. Brasília, 2001.

- BORGES, V.; PEIXOTO, V. G. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.
- CARDOZO, M. M. Tradução e o (ter) lugar da relação. In: LOPES, A. C.; SISCAR, M. (orgs.). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução, porvir*. São Paulo: Cortez, 2018.
- CARVALHO, C. R.; MOTTA, F. M. N.; OLIVEIRA, N. M. S. Sobre método e diálogos: tecendo redes em ciências humanas. In: FRANGELLA, R. C. P. (org.). *Currículo, formação e avaliação: redes de pesquisa em negociação*. Curitiba: CRV, 2016.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CUNHA, É. V.; RITTER, C. S. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. *Revista Roteiro*, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://portalperiodicos.UOESC.edu.br/roteiro>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- DEL PRIORE, M.; GOMES, F. (orgs.). *Os senhores dos rios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
- FERRAÇO, C. E. Eu caçador de mim. In: GARCIA, R. L. (org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FRANGELLA, R. C. P. A tarefa da pesquisa como tradução: significando a investigação em educação. In: GUEDES, N. C.; ARAÚJO, H. M. L.; IBIAPINA, I. M. L. M. (orgs.). *Pesquisa em educação: contribuições ao debate na formação docente*. Teresina: EDUFPI, 2013.

- FRANGELLA, R. C. P. Políticas de formação do alfabetizador e produção de políticas curriculares: pactuando sentidos para a alfabetização, formação e currículo. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 1, p. 107-128, 2016. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.
- FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. B. Políticas curriculares e formação de professores: isto, aquilo? Ou o mesmo? In: FRANGELLA, R. C. P.; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). *Currículo e formação de professores – sobre fronteiras e atravessamentos*. Curitiba: CRV, 2017.
- FREITAS, L. C. *A reforma empresarial na educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, mar./abr. 1995.
- HALL, S. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação e Realidade*, jul./dez. 1997.
- LEMOS, G. A. R. Notas sobre as bases do pensamento pós: a subjetividade como problema. In: TOMÉ, C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo e diferença: afetações em movimento*. Curitiba: CRV, 2018.
- LIMA, M. S. L. *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília: Líber Livro, 2012. (Coleção Formar).
- LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, p. 392-410, 2013.

- LOPES, A. C.; BORGES, V. Formação docente, um projeto impossível. *Cadernos de Pesquisa* (on-line), v. 45, n. 157, p. 486-507, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/198053143065>.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MOTTA, F. M. N.; FRANGELLA, R. C. P. Descolonizando a pesquisa com crianças – uma leitura pós-colonial da pesquisa. *Revista da Faeeba – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013.
- OLIVEIRA, M. E. B.; FRANGELLA, R. C. P. A produção curricular nos cursos de formação de professores: entre a mesmice e a diferença. In: TOMÉ, C.; MACEDO, E. (orgs.). *Currículo e diferença: afetações em movimento*. Vol. 4. Curitiba: CRV, 2018.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014.
- PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2017.
- SANTOS, J. D. C.; COSTA, H. H. C. Formação de professores como política de currículo: olhares sobre o estágio supervisionado e educação geográfica. In: LOPES, R. A.; RIBEIRO, W. G. (orgs.). *Utopia e normatividade curricular: abordagens pós-estruturalistas*. Curitiba: CRV, 2021.

TURA, M. L. R.; FIGUEIREDO, M. P. S. Conhecimento e políticas de formação docente. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 741-755, set./dez. 2017.

UGARTE, A. S. Margens míticas: a Amazônia no imaginário europeu do século XVI. In: DEL PRIORE, M.; GOMES, F. (orgs.). *Os senhores dos rios*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS (UEA). *Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia/Parfor*. Manaus, 2016.

ZABALZA, M. *O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação*. São Paulo: Cortez, 2014.



Formação dos licenciados em Física articulado com o Pibid na Universidade do Estado do Amazonas – Campus Parintins/AM

*Edilson Barroso Gomes
Talita Vidal Pereira*

Introdução

Este estudo sobre os sentidos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), articulados no currículo de formação dos licenciandos em Física, no Município de Parintins/AM, se insere numa perspectiva de estudo de política curricular desenvolvida por Lopes (2004, 2005, 2006, 2011, 2015). Nele, o conceito de recontextualização por hibridismo apropriado por Lopes (2004, 2005) a partir do conceito de recontextualização proposto por Bernstein (1996, 1998) e de hibridismo proposto por Garcia Canclini (2019) é utilizado para analisar os discursos da comunidade disciplinar (Goodson, 1995, 1997, 2008), formada nesta pesquisa por professores formadores e pesquisadores cujos trabalhos integram os *Anais dos Encontros Nacionais de Pesquisa em Educação em Ciências* (ENPEC).

Neste estudo, defendemos a tese de que o PIBID é reconhecido como instrumento formativo que busca projetar um novo olhar sobre o modelo de formação dos futuros professores; especificamente, o PIBID vem significando mudanças no currículo de formação do curso de Licenciatura em Física da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), Campus Parintins no período de 2011 a 2018.

A pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer o contexto de formação dos licenciandos em Física na UEA, identificando seus limites e possibilidades, investigando as formas pelos quais o PIBID no período de 2009 a 2018 tem, ou poderia ter contribuído, no desenvolvimento de suas potencialidades. Defendemos uma perspectiva de formação voltada para o fortalecimento da docência nos cursos de Licenciatura em Física. Formação norteada pela necessária articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos pedagógicos.

Com base em Goodson (1995, 1997, 2008), compreendemos as comunidades disciplinares como facções que se constituem em torno das disciplinas que se desenvolvem num contexto escolar. Essas facções são formadas por atores sociais como professores, pesquisadores, especialistas em suas áreas que possuem objetivos comuns na discussão do currículo, formação e participação de produções de documentos oficiais. Nesta pesquisa, os professores formadores do Colegiado de Física do CESP/UEA, e pesquisadores do ENPEC representam as comunidades disciplinares como fonte para análise de seus discursos na obtenção de respostas aos questionamentos em

torno do potencial e dos limites do PIBID na formação dos professores de licenciatura do CESP/UEA.

O problema da pesquisa é buscar compreender as recontextualizações que a proposta do PIBID sofre no contexto do Curso de Licenciatura em Física do CESP/UEA com a compreensão que elas são resultado de negociações que constituem a configuração daquilo que Goodson (1995, 1997, 2008) define como comunidade disciplinar. Por isso, recorre-se aos discursos de professores formadores do colegiado de Física do CESP/UEA e a pesquisadores do campo de formação, ensino de Ciências e Física e documentos oficiais que orientam a formação inicial de professores para a Educação Básica.

O objetivo deste estudo é identificar sentidos de formação dos futuros professores de licenciatura em Física do CESP/UEA articulados nos discursos sobre o PIBID; para isso, parte-se das seguintes questões: Como a comunidade disciplinar dos pesquisadores em Ensino de Ciências tem reagido ao PIBID como instrumento de formação de professores de licenciatura em Física para a Educação Básica no Brasil? Como os sentidos de formação em Licenciatura em Física se articulam com sentidos de formação produzidos no campo de formação de professores para sustentar os argumentos em defesa do PIBID? Como as reflexões sobre o PIBID podem influenciar o perfil de formação dos licenciandos de Física CESP/UEA? Com base nessas questões, foram selecionadas as produções da comunidade disciplinar de pesquisadores dos *Anais do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* (ENPEC), evento importante no campo do ensino de

Ciências, promovido desde 1997 pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (Abrapec).

A política curricular na formação em licenciatura em Física

Neste artigo, as políticas curriculares são assumidas como processos dinâmicos de articulação e negociação de sentidos, uma perspectiva teórica discursiva que busca romper com uma concepção restrita de política que enfatiza a onipotência do Estado e tende a esvaziar o espaço que a ação humana ocupa na contestação e resistência ao controle estatal (Lopes, 2011). Trata-se de uma concepção de política que possibilita a investigação das políticas como construções que estão “além de atos mandatórios, regulatórios e normativos, dispostos por meio de documentos oficiais, incluindo, assim, ações/decisões deliberadas a partir da razoabilidade, pautadas também nos contextos convencionalmente definidos como da prática educacional e do pensamento curricular” (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 240), uma abordagem que busca superar a centralidade do Estado e a dicotomia entre proposta e implementação frequentemente presentes no campo de estudos das políticas educacionais e, dentre elas, as curriculares.

As autoras afirmam que, ao separar Estado, sociedade, escola e academia, essas abordagens centralizadas e verticalizadas não dão conta de apreender a dinâmica que envolve a produção de políticas curriculares; operam com uma “simplificação da

noção de política como ato situado no que convencionalmente é definido como espaço oficial, por vezes governamentais de processos decisórios” (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 240).

Compreendendo a produtividade dessas reflexões, tomamos como referência os estudos de Lopes (2004, 2005, 2006, 2011) para investigar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como política curricular, especificamente uma política curricular voltada para a formação do professor de Física, assumindo que, como política curricular, o PIBID se configura como espaço de disputa por significação do que pode ser entendido como bom professor de Física para atuar na Educação Básica.

No caso do PIBID, trata-se de disputas, de tentativas de fixação de determinado perfil projetado como o mais adequado para o professor de Física para atuar na educação básica; uma política formulada em “resposta a um discurso de falha generalizada da docência, da crise educacional e de culpabilização docente” (Santos; Borges; Lopes, 2019, p. 240). Consiste em ‘corrigir as falhas’ na origem, desde o processo de formação inicial; problemas na formação do professor de Física referentes ao ensino e aprendizagem em Física associados à formação profissional dos professores nas universidades brasileiras. Lopes e Macedo (2011) afirmam que se trata de uma compreensão de política como ação capaz de ordenar o trabalho do professor preestabelecendo orientações sobre como desenvolver o currículo de forma a atender a objetivos

específicos, sejam eles associados à formação de mão de obra qualificada ou de transformação social.

Lopes e Macedo (2011) ressaltam que as políticas curriculares no Brasil e no mundo se pautam pela crítica de documentos e projetos em desenvolvimento, com pouco investimento teórico – o que seria fundamental para o campo. As autoras argumentam que uma política curricular precisa ser investigada para além da compreensão de que se trata de uma construção exclusiva do Estado. Elas também defendem essa posição com base em uma compreensão de poder como relação difusa e sem centro, uma concepção descentralizada de poder que rompe com uma concepção de que o poder emerge de um centro.

Lopes (2011) se referencia nos estudos de Ball (1994) para argumentar que, mesmo quando reconhecem “a complexidade das relações entre sociedade política e sociedade civil” (p. 27), acabam por privilegiar “a noção de política como o que concerne às práticas convencionais da política institucionalizada nos governos, contribuindo para que a complexidade seja interpretada como espaço de confusão, descobertas ao acaso e negociação” (Lopes, 2011, p. 27).

Lopes (2012, p. 712, grifo do autor) faz uma crítica atribuída aos sentidos da política de currículo quando tenta garantir um suposto consenso “*a priori* – cultura comum, projeto de nação, cidadania, currículo único, qualidade de educação”. A autora argumenta que se trata de tentativas de operar com a política com a pretensão de que ela opera em uma única

direção, como se existisse apenas um projeto particular para hegemonizar como universal.

Com Goodson (1997), entendemos que as políticas projetam noções de estabilidade e ao mesmo tempo promovem mudanças curriculares por meio de regras discursivas que tendem a regular o ensino e a formação de professores; um movimento em que a política é projetada e defendida como tentativa de equacionar aquilo que é significado como problema, como crise. Uma perspectiva que entendemos como salvacionista a que Lopes tem se contraposto em diferentes textos.

As promessas da política são tentadoras quando se trata da igualdade de inclusão social universal, inclusive pela apropriação dos conteúdos científicos – como a Física. No entanto, Macedo (2015) alerta que essas promessas jamais serão cumpridas, sustentadas em fundamentos fixos que Lopes (2015) problematiza na medida em que tomam o texto da política como fechado, emanado em um centro de poder. É entender, como propõe a autora, que uma política curricular visa fixar um conjunto de critérios a partir dos quais uma dada identidade possa ser constituída. No entanto, alerta que o consenso em torno desse conjunto de critérios nunca é definitivo. O texto da política expressa um fechamento provisório em que é possível estabelecer algum nível de consensos sempre instáveis e provisórios.

Partindo do alerta de Lopes (2015) sobre os textos políticos e seus fechamentos provisórios, Oliveira e Frangella (2017) compreendem que essa articulação é proveniente da

política e a cultura e constitui significados que nunca serão fechados; logo, a política é compreendida pelas autoras como uma disputa por significação, sempre adiada, e com processo de significação contingente e provisório. É possível afirmar que as políticas curriculares voltadas para a formação de professores têm se caracterizado por identificar na formação a fragilidade da educação escolar (Goodson, 2008). São enunciadas como possibilidade de superação dessa fragilidade, mobilizando investimentos políticos e financeiros com o objetivo de sanar as falhas.

Goodson (2008) argumenta que se trata de um movimento global que busca influenciar e limitar o conhecimento dos professores a habilidades e técnicas enunciadas como as mais adequadas para a realização do trabalho docente, uma tentativa de padronizar o conhecimento do professor reduzindo-o a uma atividade prática individual desvinculada da compreensão da administração do sistema escolar na busca do domínio e do controle desses profissionais.

Essas reflexões são importantes porque contribuem para a compreensão da complexidade implicada no processo de produção dessas políticas. No entanto, a ênfase na centralidade das influências supranacionais tende a bloquear as possibilidades de apreensão por processos de disputas e negociações que constituem todo o processo de formulação/ implementação das políticas. Processos para os quais Lopes (2004, 2005, 2006) chama a atenção em seus estudos; processos que permitem interpretar aquilo que Goodson (2008) entende

como não alcance dos objetivos da política como algo inerente ao processo de produção/realização das políticas, admitindo o texto político sempre aberto a recontextualizações, pois são elas que possibilitam que a política se torne inteligível e se realize. Uma realização que nunca acontece exatamente como pretendida ou idealizada (Pereira, 2019).

No caso do PIBID, não acontece diferente. Entendemos que se trata de uma política que conta com razoável grau de consenso entre os professores formadores em geral e entre os professores-pesquisadores de/em Física em relação ao PIBID-Física. Uma afirmação que se sustenta na adesão significativa das instituições de ensino superior ao Programa. No entanto, se o PIBID visa sanar um problema da formação, especificamente da formação do professor de Física, como esse problema está sendo significado por aqueles que defendem o PIBID-Física? Quais os consensos e dissensos em torno do perfil de professor de Física projetado como resultado da implementação dessa política? Essas são algumas das questões que surgem com a leitura do PIBID feita com base nas reflexões suscitadas por Lopes (2004, 2005, 2006), são consensos e dissensos que expressam processos de recontextualizações por hibridismo que não acontecem apartadas do texto político oficial.

A recontextualização por hibridismo na licenciatura em Física

Recontextualização em Bernstein

O conceito da recontextualização de Bernstein (1996) precisa ser compreendido em um contexto em que o movimento de teóricos ingleses denominados como Nova Sociologia da Educação se constituiu com a preocupação de investigar os processos internos das escolas, como forma de responder às indagações referentes aos processos de reprodução e exclusão nas instituições escolares. Bernstein (1971, p. 47) afirma que “o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais”.

O autor se propõe a investigar a complexidade das práticas escolares evitando o determinismo que identifica na teoria da reprodução cultural de Bourdieu e Passeron (2014) e de Bowles e Gintis (1990). Segundo Lopes e Macedo (2011), aquele autor se propõe a investigar os princípios e práticas educativas em contextos sociais distintos, com o objetivo de compreender as estruturas sociais provenientes da divisão social de trabalho que proporcionam o “controle simbólico e a reprodução das relações de poder em qualquer contexto” (p. 100).

Bernstein (1998) caracteriza o discurso pedagógico como um conjunto de regras que não tem um conteúdo

próprio, ao contrário, se constitui pela apropriação de regras de outros discursos produzidos fora do contexto pedagógico. “Ele desloca e recoloca os discursos originais em novas bases sociais e em novas relações de poder e de controle” (Lopes; Macedo, 2011, p. 102). Neste sentido, Bernstein (1998) entende que o processo de construção do discurso pedagógico é regulado por regras recontextualizadores e diferencia dois campos recontextualizadores: o oficial centrado no Estado e o pedagógico constituído por instituições superiores e organizações privadas e de pesquisas.

Bernstein (1998) se propõe a investigar os processos de constituição dos conteúdos do ensino, localizando-os no âmbito de uma pedagogia oficial, pensando o processo de pedagogização do conhecimento “em termos de classificações de categorias, identitariamente definidas por relações de poder” (Lopes, 2005, p. 57). Suas contribuições possibilitam identificar mecanismos de controle simbólico na articulação do discurso pedagógico que objetiva garantir a imposição de um projeto cultural sobre os demais (Bernstein, 1998).

O autor analisa as práticas escolares articuladas com contextos sociais mais amplos, identificando as formas de controle simbólico presentes nos processos de escolarização que permitem explicitar essas relações em uma perspectiva não determinista. No modelo teórico desenvolvido por Bernstein, o primeiro conceito importante é o de código, definido pelo autor como um conjunto de princípios que regem as interações comunicativas. Para ele, os significados que os diferentes sujeitos

envolvidos nas interações comunicativas atribuem aos códigos são fundamentais para sua legitimidade.

A partir dessa definição de código, o autor chega à definição de código pedagógico como um conjunto de princípios a partir dos quais se define o que pode ou não ser legitimado nos processos escolares, estabelecendo inclusive o grau de relevância daquilo que pode ser ensinado. Assim, o código pedagógico implicaria uma hierarquização nas interações comunicativas dentro da escola; interações que favorecem a internalização dos códigos, que, por sua vez, favorece que tanto os códigos quanto os conteúdos de ensino sejam naturalizados.

A este estudo interessa especificamente a regra que Bernstein (1996) define como recontextualização, aquela que tem a função de regular a formação do discurso pedagógico específico, com a compreensão de discurso como conjunto de “regras de comunicação especializada através das quais os sujeitos pedagógicos são seletivamente criados” (p. 258) nas quais a transmissão e a aquisição diferencial são efetuadas, ou, como afirma Lopes (2005, p. 54), aquele autor compreende o discurso pedagógico como “um princípio que regula a incorporação de um discurso instrucional (discurso das destrezas ou discurso especializado das disciplinas) em um discurso regulativo (discurso da moral e da transmissão de valores)”.

Bernstein (1996) cita o ensino de Física na Educação Básica como exemplo de um discurso recontextualizado como resultado de recontextualizações que deslocam o conhecimento físico do contexto primário de produção e recoloca e refocaliza

o conhecimento físico no discurso pedagógico. Nesse processo, Bernstein (1996, p. 261) afirma que “a Física sofre uma transformação de um discurso original para um discurso virtual/imaginário”. As regras de recontextualização regulam a relação, a seleção, o sequenciamento e o compassamento, não podendo ser derivadas da produção ou da prática da Física. A classificação e o enquadramento da Física escolar recontextualizada são uma característica do discurso regulativo da comunicação pedagógica.

Hibridismo Cultural em Garcia Canclini

O conceito de hibridismo, que Ball (2001) incorpora em suas análises, tem a ver com o processo de negociação de sentidos em torno de conteúdos culturais (García Canclini, 2019). Uma negociação implicada nas relações de poder em que determinados significados procuram se impor a outros. Trata-se de um mecanismo de produção de sentidos que permite que as diferenças sejam percebidas, incorporadas e ao mesmo tempo reivindicadas em um processo de homogeneização cultural (Hall, 1997).

García Canclini (2019) é um teórico do campo dos Estudos Culturais que se propõe pensar o conceito de hibridismo cultural sob um viés político que se estabelece por meio de interações entre as culturas de elite e indígena. O autor se referencia nos estudos sobre hibridismo aplicados à Biologia desenvolvidos por Mendel em 1870, ciência em que o híbrido é o ser originário do cruzamento de espécies

diferentes. Os estudos de Mendel tiveram como base o cruzamento de genética botânica que teve como resultado o aumento da variedade genética das espécies, com a melhoria de crescimento, resistência, qualidade e nutritiva delas, além de possibilitar a sobrevivência em diferentes habitats e clima. García Canclini (2019) afirma que diferentes campos das ciências sociais se apropriaram da ideia de hibridismo para pensar suas problemáticas e lembra que Pierre Bourdieu utilizou esse conceito como metáfora para refletir sobre os processos simbólicos associados aos conceitos de capital cultural e mercados linguísticos.

Nesse contexto, é especialmente importante o estudo de García Canclini (2019) sobre a forma como se instituíram as culturas latino-americanas, marcadas pela força do hibridismo. O autor utiliza o termo hibridismo por entender que ele é mais abrangente do que as ideias de mestiçagem e sincretismo, que dizem respeito a tipos de mesclas específicas, raciais e religiosas, respectivamente. Dessa forma, é mais produtiva para a investigação das mesclas culturais.

García Canclini (2019) argumenta que o hibridismo intercomunica o tradicional e o moderno implicado em uma lógica que possibilita a reprodução e a legitimação da organização sociopolítica latino-americana e afirma que a hibridação é produtiva na medida em que garante a sobrevivência da cultura indígena e modifica a cultura do colonizador, constituindo dessa forma aquilo que García Canclini (2019) define como culturas híbridas na América Latina. O autor busca romper com a ideia

de culturas estanques e puras, visto que a hibridação cultural diz respeito às formas pelas quais diferentes conteúdos culturais se separam de seus contextos de origem e se recombina com outros conteúdos de origem, configurando novas culturas. Trata-se de um fenômeno histórico-social presente desde os primeiros deslocamentos humanos que resultaram em contatos permanentes entre grupos culturais distintos, processos que resultam da criatividade individual e/ou coletiva.

Em suas reflexões, García Canclini (2019) dá atenção aos ritos e cultos e populares nos processos de recepção e apropriação dos bens simbólicos. Rompe com a compreensão de que o popular se constitui apartado do erudito e vice-versa. Culturas não são “fechadas em si mesmas”. O popular não é monopólio dos setores populares; o popular se constitui em processos híbridos e complexos em que são mesclados signos, bens simbólicos de diferentes culturas, entrelaçamentos que possibilitam a constituição de “culturas híbridas” marcadas por conflitos e antagonismos, pois negociações e contradições são próprias do processo de hibridação.

García Canclini e suas análises da cultura estimulam a pensar que as coleções teóricas com as quais usualmente o currículo é interpretado se dissolvem, produzindo associações aparentemente contraditórias em nome de finalidades distintas daquelas entendidas como originais. A cultura, que com Bernstein (1998) poderia ser pensada em termos de classificações de categorias, identitariamente definidas por relações de poder, assume um caráter difuso, no qual identidades e diferenças se

mesclam e princípios de classificação não são mais reconhecidos como tais, um processo que possibilita romper com hierarquias sociais, mantendo as desigualdades. Dessa forma, o hibridismo abre possibilidades para a investigação das complexidades implicadas nos movimentos de contestação e resistência para chegar à mudança social, incorporando novos sentidos e significados aos discursos para Educação e currículo.

Recontextualização por Hibridismo

Lopes (2005) reconhece os limites do conceito de recontextualização em Bernstein, mas afirma sua importância para a pesquisa das políticas de currículo. Para a autora, o conceito é produtivo para o processo de identificação “das reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis” (Lopes, 2005, p. 55) e, principalmente porque contribui para a compreensão de que as políticas de currículo articulam contextos macro (Estado/gestão) e micro (escola).

Segundo Lopes (2005, p. 56), a ideia de hibridismo cultural associada à recontextualização fundamenta a compreensão de que as políticas de currículo são “políticas culturais que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos”. Dessa forma, buscam favorecer determinados processos de transformação social, estabelecendo consensos em torno de

seus objetivos. Lopes (2004) afirma que a recontextualização por hibridismo é importante para a compreensão do processo e desenvolvimento de políticas curriculares, um conceito que auxilia na compreensão das ambivalências que caracterizam essas políticas e que resultam de processos de bricolagem fundamentais para a sua legitimação, para a constituição de consensos tendo em vista as mudanças pretendidas. Uma política sempre é formulada com o objetivo de produzir mudanças, ambivalências que resultam das negociações de sentidos, que favorecem deslizamentos e a incorporação de novos sentidos e significados em discursos, ações diversas globalizantes (Lopes, 2005); um processo em que determinados discursos são legitimados em detrimento de outros.

Essas reflexões é que orientam a escolha do conceito de recontextualização por hibridismo para o desenvolvimento deste trabalho, a partir do entendimento do PIBID como política curricular. Reconhecemos, com Lopes (2004, 2005), que a recontextualização por hibridismo possibilita identificar as disputas por significação implicadas na formação do professor de licenciatura em Física, tanto nos documentos oficiais quanto nos discursos da comunidade disciplinar de Física, que, no estudo, é constituída pelos pesquisadores em ensino de Física e pelos professores formadores do curso de Licenciatura em Física do Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP) na Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

A comunidade disciplinar na formação em licenciatura em Física

O estudo das disciplinas escolares é importante para a compreensão do currículo como campo de contestação e fragmentação, sujeito a mudanças (Goodson, 1997). Esse autor assume as disciplinas escolares como construções sociais e políticas que articulam e são articuladas por diferentes sujeitos que se valem de recursos ideológicos e materiais com o propósito de beneficiar suas missões individuais e coletivas em busca de status e recursos para suas ações e legitimação.

Goodson afirma que as disciplinas são construções sócio-históricas que atendem a demandas específicas, sejam elas acadêmicas, científicas ou escolares. Dessa forma, mesmo reconhecendo a inexistência de relações identitárias diretas entre os diferentes tipos de disciplina que operam por mecanismos de regulação distintos, Goodson (1997) destaca que as disciplinas escolares tendem a se aproximar das acadêmicas na busca por status, território e recursos, aproximações que favorecem padrões de estabilidade e mudança curricular na medida em que os grupos que integram comunidades disciplinares atuam de forma a controlar os conhecimentos que serão legitimados nas disciplinas escolares.

Goodson (1997) concebe as comunidades disciplinares escolares como grupos políticos que discutem e representam facções disciplinares que lutam por recursos e influências

políticas e culturais na formação. Ao optar pelo termo facção, o autor busca demarcar a heterogeneidade que caracteriza as comunidades disciplinares que sofrem influências culturais. Trata-se de um movimento social que articula inúmeras missões e tradições que constituem um campo de conhecimento, representadas por grupos por vezes distintos, “uma coligação política com diversas facções disciplinares envolvidas numa luta política pelos recursos e pela influência” (Goodson, 1997, p. 44).

Silva (2006) compreende que a comunidade disciplinar de ensino de Física tem produzido políticas curriculares para o ensino médio que são influenciadas pelo governo federal e são recontextualizadas em documentos oficiais – como os PCNEM – na busca de mudanças curriculares pretendidas no ensino médio e na formação continuada de professores. Segundo o autor, os discursos dessa comunidade disciplinar não terminam com os PCNEM; estão em constante negociação e disputa por significação que precisam da maior participação dos professores e alunos como protagonistas nas construções dessas políticas curriculares voltadas para o ensino médio.

Goodson (1995) entende que essa dimensão prescritiva tem o propósito de intervir no currículo escolar de forma a promover as mudanças previstas e desejadas. Dessa forma, para o autor, as políticas curriculares oficiais são instrumentos que servem aos interesses da comunidade e dos pesquisadores, ainda que a prescrição possa causar insatisfações e desilusões nos professores afetados pelo controle de seu trabalho, na busca incansável pela eficiência e eficácia, de forma a atender

aos padrões de desempenho definidos pelos sistemas de avaliação externa (Goodson, 2008). Para Goodson, é preciso responsabilidade e ética nas negociações envolvidas no processo das produções curriculares. Elas precisam atender aos interesses e objetivos coletivos, não podem ser orientadas pelo atendimento às demandas e interesses de grupos particulares. Partindo desse entendimento, trago a discussão nesta tese sobre o grupo de professores formadores sobre a formação inicial dos licenciandos de Física e a articulação com o PIBID no CESP/UEA.

Nesse sentido, a SBF (2005) ressalta a importância de investimentos em soluções e pesquisas na formação inicial de professores no Brasil, defende cursos de formação de professores, cursos à distância e de complementação pedagógica na tentativa de diminuir em curto prazo o número insuficiente de professores de Física na Educação Básica. A SBF aponta o despreparo dos professores, e o discurso indica a necessidade da reformulação dos cursos de formação conforme os documentos oficiais da formação de professores no Brasil; é possível verificar a tentativa de legitimar as políticas educacionais promovidas pelo Estado.

No relatório de 2012, intitulado *A Física e o desenvolvimento nacional*⁹, a SBF apresenta algumas recomendações aos seus associados para formação profissional do professor de

9 Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/v1/arquivos_diversos/publicacoes/Relatorio_SBF.pdf. Acesso em: 19 nov. 2021.

Física, tais como: estimular ações para melhorar o ensino fundamental e médio; expandir a Física experimental; estimular desenvolvimento científico tecnológico; adequar prazos de bolsas, editais e regras de avaliação; incorporar na formação inicial as competências e inovações; revisar as propostas pedagógicas na formação do professor; aumentar a flexibilidade nos cursos de graduação e modernizar as grades curriculares na área educacional ou tecnológica de atuação do profissional.

Esses discursos registram que a SBF defende principalmente o desenvolvimento profissional mediante práticas voltadas a pesquisas, buscando apoio de recursos econômicos e políticos para o desenvolvimento computacional e científico de pesquisas na área da Física, incentivo a novos campos de trabalho para o físico pesquisador. Com Lopes (2011), identificamos que se trata de um discurso carregado de sentido que projeta um perfil para o futuro professor de Física sustentado em uma concepção de conhecimento físico sem necessariamente problematizar quais seriam os objetivos de uma Física escolar na Educação Básica. No entanto, são discursos que circulam entre os atores que constituem a comunidade disciplinar de Física e são significados em parte aos documentos curriculares oficiais, como nas Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores para Educação Básica (2019), em conformidade com a BNCC.

Pibid: uma política curricular para a formação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) está sob responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), conforme a Lei nº 11.502, de julho 2007. Em 2013, o Pibid foi incorporado ao texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

É mister que alguns dos objetivos do Pibid são difíceis de serem realizados sem a parceria de outras políticas na formação inicial de professores de Física, mas nem por isso o PIBID deixa de ser uma oportunidade para o bolsista se apropriar das experiências de ensino-aprendizagem na escola e de fortalecer o exercício da docência no decorrer do curso de licenciatura, conforme o Edital de 2013¹⁰; já no Edital de 2018, o PIBID foi reformulado, passando a ser desenvolvido a partir do primeiro ano até a metade dos cursos de licenciatura no Brasil.

O edital PIBID/CAPES de 2013 teve início em 2014; disponibilizou um total de 90.254 bolsas distribuídas pelas IES de todas as regiões do Brasil, abrangendo cinco mil escolas de Educação Básica e 284 instituições de nível superior públicas

10 Verificar os editais e documentos oficiais referentes ao Pibid CAPES. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 26 maio 2021.

e privadas. A partir desse ano, o programa também alcançou a área de educação escolar indígena e do campo. Nos editais da CAPES no ano 2014, foi lançando outro programa associado ao Pibid, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade – Pibid - Diversidade, com o objetivo de qualificar a formação inicial de professores para o trabalho profissional nas escolas indígenas e do campo.

A partir de 2018, à medida que os bolsistas perdiam vínculo institucional, as vagas iam sendo excluídas dos sistemas, não podendo mais serem preenchidas. As substituições de bolsistas foram canceladas, com a conseqüente diminuição do total de bolsas concedidas a cada IES. Lopes *et al.* (2017) relatam os prejuízos sofridos pelos subprojetos em razão da falta de investimentos no PIBID; destacam que a redução de bolsas oferecidas afetou a continuidade das atividades do Pibid na escola e, como foi o caso do Pibid da Universidade Federal de São Carlos - Campus Araras, levou ao fechamento do Programa.

Essa redução das bolsas Pibid pode ser explicada pelo lançamento, em 2018, de um novo Edital pela CAPES: o Edital CAPES nº 06/18 - Programa de Residência Pedagógica Nacional¹¹, que ofereceu 45 mil bolsas, ou seja, houve remanejamento de cerca de metade das bolsas PIBID para o Programa de Residência Pedagógica.

11 Informações sobre o Projeto de Residência Pedagógica do Edital nº 6/18 - objetivos, implantação, bolsas e outras. Disponível em: [http://www.capes.gov.br/busca?searchword=residencia%20pedagógica&searchphrase=all](http://www.capes.gov.br/busca?searchword=residencia%20pedag%C3%B3gica&searchphrase=all).

Diferente do PIBID, a Residência Pedagógica está diretamente associada ao estágio supervisionado. A proposta é de reformulação do estágio para adequá-lo ao modelo da residência médica. Também fica explícita a proposta de um currículo de formação pautado pelas Orientações Curriculares para a Educação Básica. Sobre isso, Cardoso e Mendonça (2019) entendem que o lançamento do novo Programa expressa uma mudança na política de formação de professores anunciada pelo MEC em 2017. A ideia de perspectiva investigativa presente no PIBID dá lugar à ideia de formação como treinamento prático.

Apesar dos prejuízos e dos cortes, Gatti *et al.* (2014) afirmam que o PIBID tem contribuído para a formação inicial de professores, para a valorização das licenciaturas e da profissão docente. Nesse sentido, o programa ganhou destaque e reconhecimento por sua eficiência e importância na formação inicial para o exercício profissional da docência no ensino básico. Para os autores, a efetividade das ações do PIBID nas escolas possibilita aos licenciandos identificar e compreender os desafios e perspectivas do trabalho do profissional docente.

O Pibid no curso de licenciatura em Física na UEA – Campus Parintins

As dificuldades enfrentadas nos dez primeiros anos do curso de Licenciatura em Física no CESP/UEA¹², influenciaram diretamente a formação dos licenciandos e comprometiam a continuidade do curso de Física no CESP/UEA. No entanto, em 2009 ocorreu o primeiro concurso do CESP/UEA com oferta de duas vagas para professores de Física com carga horária de 40 horas semanais. A abertura desse concurso foi fundamental para o processo de consolidação do curso e, desde 2009, a Universidade do Estado do Amazonas, em seu Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), vem formando seu quadro de professores efetivos nos cursos de licenciatura articulados com os projetos de formação continuada de professores, como o Parfor e o PIBID. Em 2011, ocorreu o segundo concurso, com cinco vagas para professores de Física com 40 horas para o CESP/UEA, consolidando o curso de Física com um quadro de sete professores concursados, sendo atualmente composto por dois mestres e cinco doutores.

Os objetivos do PIBID foram articulados aos objetivos do curso de Licenciatura em Física no PPC de 2011, que na

12 As informações sobre o PPC do curso de Física estão na dissertação de Edilson Barroso Gomes, *Formação de professores de Física no Centro de Estudos Superiores de Parintins/UEA*. Programa Educação e Ciências da Amazônia, Universidade do Estado do Amazonas, 2012.

modalidade de licenciatura plena visava formar um profissional docente para atuar no magistério, no ensino fundamental e no médio, com o objetivo de proporcionar ao educador a aquisição de competências e habilidades especificadas no Parecer CNE/CES nº 1.304/01. O curso precisava promover o domínio dos conhecimentos, habilidades e competências na formação dos licenciandos para o desenvolvimento profissional na escola, criar maior efetivação nos trabalhos pedagógicos entre a universidade e a escola na realidade amazônica. Nesse sentido, os objetivos do PIBID complementaram os objetivos pretendidos do curso de Licenciatura em Física do CESP/UEA.

O Parecer CNE de 2001, sobre o perfil dos egressos, orientava competências e habilidades técnicas e específicas instrumentais para o curso de Licenciatura em Física; se bem articulado com as atividades práticas do PIBID na escola, poderia contribuir com novas experiências docentes no curso de Licenciatura de Física do CESP/UEA de 2011. Nas Diretrizes de 2019, foi extinto o perfil dos egressos; o foco estava voltado principalmente para o desenvolvimento de práticas para formação inicial de professores para a Educação Básica.

Neste trabalho, o PIBID foi investigado como política curricular que vem trazendo novas discussões e sentidos para o currículo na formação inicial dos licenciandos em Física do CESP/UEA no período de 2011 a 2018 que se expressam nas produções coletivas de que participaram professores coordenadores de área e supervisores das escolas, graduandos bolsistas de Física que participaram de exposição de eventos

regionais e nacionais, seminários, encontros e publicações nos cadernos de resumos, artigos e capítulos de livro.

A metodologia utilizada se caracteriza como uma pesquisa de natureza exploratória, visto que tem como objetivo “levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (Severino, 2016, p. 132). Trata-se então de investigar as condições de realização do PIBID - Física no âmbito do curso de formação de professores de licenciatura em Física da Universidade Estadual do Amazonas – Campus Parintins. Foram realizadas entrevistas com os professores formadores que atuam no curso de Licenciatura em Física do CESP/UEA.

Verificamos que nenhum dos entrevistados possui experiência com a docência na Educação Básica; uma tendência é de apropriação das experiências adquiridas no decorrer da formação superior nos cursos de Licenciatura, Bacharelado, Mestrado e Doutorado para realizar o trabalho no nível superior com a formação inicial dos licenciandos de Física no CESP/UEA. Camargo e Nardi (2008) alertam para esse processo de formação que vem ocorrendo nos cursos de licenciatura baseado em conteúdo específico por área do professor, descontextualizado do ensino médio, com tendência aproximada à formação de um curso de bacharelado.

Analisando as entrevistas dos professores, percebemos que a maioria compreende a prática docente informados por uma perspectiva instrumental do conhecimento físico, ainda

que reconheçam que os licenciandos precisam dominar o conhecimento teórico da Física para poder realizar a prática e as técnicas instrumentais, ou seja, o “saber fazer”, como afirma Lopes (2001, p. 4), e pensam que utilizando os experimentos, os licenciandos poderão resolver todos os problemas de ensino-aprendizagem dos alunos na Educação Básica – a “crença pedagógica”.

Quando relacionamos os discursos dos entrevistados às Diretrizes de 2019 para a formação inicial de professores em conformidade com a BNCC, é possível verificar algumas convergências – especificamente com o Art. 7º, que estabelece princípios norteadores para desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes vinculados à prática no decorrer da formação inicial do professor. Os discursos dos entrevistados são carregados por uma concepção instrumental de prática a serviço da “comprovação” teórica. Existe, entre os professores entrevistados, a disputa de sentidos sobre a prática articulada com ensino, pesquisa e extensão descontextualizados da Educação Básica, e essas práticas na realidade escolar podem fazer falta no desenvolvimento do exercício da profissão docente dos futuros professores de Física na Educação Básica.

O ensino de Física na escola, segundo Moreira (2018), está baseado em treinamento para responder corretamente questões e problemas, e não ao ensino-aprendizagem de Física e Matemática, que faz com que os estudantes tenham indisposição e dificuldades nessas disciplinas. Concordo com

o autor: essa deficiência se estende para o ensino superior com aulas tradicionais e expositivas com listas de exercícios para responder corretamente e avaliações na formação inicial dos professores de Física para a Educação Básica.

Consideramos as atividades do Pibid desenvolvidas no âmbito escolar como um grande desafio para a área de pesquisa em ensino de Física, tendo em vista os desencontros existentes entre as pesquisas que se realizam e a realidade escolar. Capecchi (2013) reconhece a importância das atividades do PIBID-Física na escola e considera grande desafio a implementação de pesquisas no ensino de Física na Educação Básica. Para ele, o PIBID vem fortalecendo a formação inicial de professores de licenciatura, apoiando a autonomia dos graduandos no desenvolvimento do estágio supervisionado e exercício da docência.

É possível identificar um relativo consenso entre os discursos dos professores entrevistados e os autores dos textos selecionados – que integram a comunidade disciplinar de Física (Goodson, 1997) – sobre a importância do PIBID. No entanto, esse consenso parece firmado com base em afirmações genéricas, algumas pautadas pela ‘crença pedagógica’ que associa direta e linearmente a realização de atividades pedagógicas à melhoria do ensino e das aprendizagens. Nas entrevistas, não há qualquer problematização sobre concepções de como teoria e prática devem estar articuladas nos processos formativos dos licenciados. O mesmo acontece em relação ao conhecimento físico. Um dos entrevistados acredita que

as dificuldades dos estudantes à falta de desenvolvimento de pensamento concreto é o reflexo de um ensino médio deficiente.

Considerações finais

Nesse trabalho, procuramos compreender o PIBID como política curricular (Lopes, 2015), e demandou utilização do aporte teórico da recontextualização por hibridismo apropriado por Lopes (2004, 2005) e das comunidades disciplinares (Goodson, 1995, 1997, 2008), representadas aqui por pesquisadores do ENPEC e professores formadores e documentos oficiais, como resoluções e diretrizes para formação inicial de professores de licenciatura em Física para a Educação Básica.

A discussão de política curricular com Lopes (2004, 2005, 2006, 2011), possibilitou-nos compreender que nessas construções coletivas existem negociações, disputas pelo poder entre os grupos que buscam hegemonizar e fazer circular certos discursos de forma verticalizada em documentos oficiais que orientam o fortalecimento da prática na formação de professores de licenciatura em Física e tentam justificar tal reformulação pela deficiência na formação inicial de professores, que prejudica o exercício docente e afeta o desempenho dos alunos na escola, ou seja, é baseado na culpabilidade do trabalho do professor. Esses discursos são influenciados externamente pela política global (Goodson, 2008) que é legitimada internamente nas políticas curriculares, resoluções e diretrizes para a formação inicial de professores de Física para a Educação Básica.

De acordo com Lopes (2011), é necessária maior participação e resistência dos grupos de professores e pesquisadores nas discussões e negociações nas políticas por mudanças concretas nas demandas de formação inicial e continuada de professores no Brasil. Compreendemos que esta é uma estratégia da política dominante: culpar os professores pela deficiência na Educação Básica.

Como política curricular voltada para a formação de professores, o PIBID é parte desse processo de disputas em torno do ensino da Física nas universidades e na Educação Básica brasileira. É uma política que tende a ser significada como alternativa para uma formação do licenciando mais articulada com as demandas da Educação Básica. Dessa forma, o Programa vem sendo recontextualizado em seus novos editais com base nos resultados de publicações de trabalhos que evidenciam a utilização de práticas na formação com a participação efetiva da equipe do PIBID, discursos do campo de formação e ensino de Física articulados com as resoluções para formação de professores em conformidades com a BNCC e LDBEN. Porém, compreendemos que falta à comunidade de profissionais da Educação participar com maior protagonismo nas discussões, negociações e nas produções das políticas de formação, que ainda são dominadas por grupos governamentais no Brasil.

Na análise dos discursos dos professores entrevistados do colegiado de Física do CESP/UEA, utilizamos o conceito de recontextualização por hibridismo apropriado por Lopes (2004,

2005), o qual possibilitou verificar que a falta da experiência com docência ou com trabalhos na Educação Básica limita a compreensão sobre a prática docente nesse nível de ensino e os entrevistados utilizam as experiências adquiridas no ensino superior decorrente do Estágio Supervisionado para trabalhar a formação inicial dos licenciandos de Física. Existe aproximação dos discursos dos professores entrevistados com os trabalhos dos ENPEC sobre a importância das práticas experimentais na conexão entre conteúdo abstrato e concreto, de forma a superar as dificuldades do conhecimento no ensino-aprendizagem de Física na Educação Básica e no Ensino Superior, uma ‘crença pedagógica’, pois o problema é bem maior que o ato de ensinar, está na compreensão da importância da Física na escola.

Referências

- BALL, S. J. Big policies/small world: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-30, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com>. Acesso em: 14 set. 2020.
- BALL, S. J. *Education reform – a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BALL, S. J. Global policies and vernacular politics in education. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, dez. 2001. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org.pdf>. Acesso em: 14 set. 2020.

- BALL, S. J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. Londres/New York: Routledge, 1992.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control: theoretical studies towards Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- BERNSTEIN, B. *Pedagogía, control simbólico y identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata, 1998.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. A educação como campo de contradições na reprodução da relação capital-trabalho: reflexões sobre o princípio de correspondência. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 1, p. 93-107, 1990.
- BRASIL. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.
- BRASIL. *As políticas de currículo e de escolarização: abordagem histórica*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)*. Brasília, 2017. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/LDB.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado Federal/Coordenação

- de Edições Técnicas, 2017. Versão atualizada, 2017b. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/1ed.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.
- BRASIL. MEC/CEB. *Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. *Parecer CNE/CES nº 1.304/01*. Estabelece as Diretrizes Nacionais Curriculares para os cursos de Física. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. *Resolução CNE/CES nº 9, de 11 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de bacharelado e licenciatura em Física. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pdf>. Acesso em: 22 jul. 2021.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. *Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. MEC/CNE/CP. *Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002*. Institui a duração da carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2021.
- BRASIL. MEC/CNE. Comissão Bicameral de Formação de Professores. *Resolução CNE nº 2, de 1º de julho de 2015*. Estabelece as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, programas e cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22015.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 04 maio 2020.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de 2015, que 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, 2017a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º julho de 2015, que 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, 2018.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de junho de 2019*. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º junho de 2015, que 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, 2019a.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº2, de 20 de dezembro de 2019*. 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). Brasília, 2019b.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Ed. USP, 2019.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. A. D.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

GOODSON, I. F. *Currículo: teoria e história*. Ciências Sociais da Educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.


HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

LOPES, A. C. Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-29, 2001.

LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004. Disponível em: <http://stoa.usp.br>. pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.

- LOPES, A. C. Políticas de currículo: tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p. 50-64, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 700-715, set./dez. 2012.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52. jul./dez. 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.com.pdf>. Acesso em: abr. 2018.
- LOPES, A. C. Políticas de currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, A. C.; DIAS, R. E.; ABREU, R. G. (orgs.). *Discurso nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011. p. 19-45.
- LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br>. Acesso em: 13 dez. 2020.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias do Currículo*. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: Faperj, 2011.
- LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. Redes de pesquisas e articulações discursivas nas políticas de currículo. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). *Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez. 2015.

- MOREIRA, M. A. Uma análise crítica do ensino de Física. *Ensino de Ciências - Portal de Revistas da USP*, v. 32, n. 94, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br>. Acesso em: 1 jun. 2021.
- OLIVEIRA, M. B.; FRANGELLA, R. C. P. Conectando currículo, política e cultura numa perspectiva discursiva. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, M. B. (orgs.). *Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas*. Curitiba: CRV, 2017.
- PEREIRA, T. V. Docência & qualidade de educação: significantes em disputa. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 24, n. 50, p. 157-175, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br>. Acesso em: 29 abr. 2021.
- SILVA, D. B. R. *A comunidade disciplinar de ensino de Física na produção de políticas de currículo*. 2006. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.



Políticas de currículo para a formação do professor no Brasil e no Amazonas: recortes de pesquisa

*Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta
Rosanne Evangelista Dias*

Introdução

A produção do currículo para a formação do professor em curso de licenciatura no Brasil e no Amazonas orienta a discussão deste artigo, que apresenta a tese intitulada *Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas*.

Esta tese foi produzida como parte dos estudos e pesquisas do Grupo de Pesquisas Políticas de Currículo e Docência, da linha temática *Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura* da UERJ, no qual a pesquisa se insere e foi defendida em 2022. Se insere, ainda, no Programa Doutorado Interinstitucional em Educação (DINTER), oferecido através de convênio celebrado entre a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

O estudo teve como sujeito central o professor, por meio do qual objetivou “discutir articulações políticas” por

meio de “texto normativo nacional” para a formação em curso de Pedagogia; “problematizar” os sentidos atribuídos à formação do professor em contexto da prática; “interpretar sentidos” acessados em textos nacionais e institucionais (locais); “investigar aspectos” que configurassem “resistência” à prescritividade curricular (Pimenta, 2022, p. 16).

Para atender a este objetivo, optou-se por ancorar o estudo em orientação teórico-metodológica pautada no conceito de recontextualização por hibridismo, “pela possibilidade de análise dos deslocamentos de sentidos de um contexto a outro do ciclo de políticas” (Pimenta, 2022, p. 24). Além desta orientação, foi adotada “perspectiva discursiva”, considerada “método interpretativo/crítico, capaz de orientar a definição de políticas curriculares em contextos ou arenas” (Pimenta, 2022, p. 24), nas quais se incluem o currículo da formação do professor.

Este conceito foi adotado como central na pesquisa da produção curricular, por propiciar orientações para a análise de “textos políticos nacionais e locais” (Pimenta, 2022, p. 17). Na referida tese, este conceito foi acrescido aos de interpretação e tradução (Ball, 2016), por meio dos quais buscou-se analisar as respostas à política nacional, produzidas por sujeitos no contexto da prática de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, a saber a Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

As categorias de estudo foram definidas a partir da fundamentação teórica, orientada no ciclo de políticas de Stephen Ball e foram assim definidas: “articulações discursivas, ressignificação, política curricular nacional e local para a

formação do professor e seus significados nos diferentes contextos que compõem o referido ciclo” (Pimenta, 2022, p. 25).

O corpus da pesquisa foi formado por textos normativos nacionais: Resoluções, Pareceres do Conselho Nacional de Educação – CNE; institucionais: Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Pedagogia, oferecidos pela UEA em Manaus e em Parintins, assim como atas de reunião de colegiado de curso e do Núcleo Docente Estruturante (NDE) e em documentos que expressassem discursos dos sujeitos, produtores do currículo na IES.

A partir destas definições, a tese foi estruturada em quatro capítulos, principiando (Capítulo 1) pela discussão quanto ao ciclo de políticas, “definido por Stephen Ball e colaboradores” (Pimenta, 2022, p. 27), ampliando-se (Capítulo 2) com a análise da recontextualização curricular da formação do professor, conforme proposta de textos normativos nacionais.

No capítulo 3, a análise se voltou para contextos e, por meio da “noção de discurso como linguagem”, apresenta o Estado do Amazonas e o contexto da formação do professor na UEA e, no capítulo 4, o conceito de recontextualização volta à discussão, ampliado com os conceitos de interpretação e tradução, com vistas a “mapear e analisar os sentidos atribuídos pelos discursos” acessados em textos nacionais e institucionais quanto a: “organização curricular, regionalização e professor” (Pimenta, 2022, p. 28).

Atendendo ao propósito de apresentar a tese de doutorado, este artigo está estruturado em três seções que, por

meio de recorte e interrelação de capítulos do texto defendido. Na primeira seção, é discutida a produção da política curricular brasileira, com aporte teórico na abordagem Ciclo de Políticas.

Na segunda seção, seguindo o mesmo recurso, problematizam-se significados ou sentidos, acessados em documentos normativos, nos contextos da produção do texto político (nacional) e no contexto da prática (Curso de Pedagogia, oferecido nos municípios de Manaus e Parintins pela UEA).

A partir de um mapeamento macro de sentidos, a seção três amplia a análise com destaque a temas/categorias, acessados em documentos institucionais e que significam formação do professor, organização curricular, regionalização e professor.

Estes temas resultaram da atuação de atores sociais na produção do currículo local, corroborando para a efetivação da recontextualização por híbridos conceituais, neste contexto definidos por comunidades de conhecimento, atuantes na proposição da política curricular para formação do professor.

Por fim, mas não conclusivamente, a tessitura de palavras finais destaca as infinitas possibilidades de significação do texto político, por atos de interpretação e tradução, que ampliam o conceito inicial de Recontextualização de Stephen Ball e permitem contestar a fixação de significação textual única.

Análise da política curricular brasileira: o ciclo de políticas

Currículo e qualidade têm sido a tônica das propostas de produção curricular no Brasil e das reformas nos currículos da formação do professor, desde o final dos anos 1980, por meio da edição e publicação de diretrizes curriculares nacionais, a serem efetivadas pelas IES.

O estudo dessas propostas por meio do ciclo de políticas de Stephen Ball e colaboradores, definida como fundamentação teórica da pesquisa que gerou a tese, tem permitido a análise de “questões mais amplas de política educacional”, assim como promove a “análise dos discursos dos textos políticos orientadores da formação de professores” (Pimenta, 2022, p. 30).

As contribuições da adoção dessa abordagem são sintetizadas, a partir da análise de Mainardes (2006 *apud* Pimenta, 2022, p. 30-31) como: capaz de orientar o estudo de políticas, da sua proposição “em arenas internacional, nacional e local”, até a sua construção em “contexto da prática”; permitir análises relacionais macro/micro; compreender os “resultados/efeitos”; adoção de diversificadas teorias e técnicas para pesquisa/análise de dados; promoção de “engajamento crítico” do pesquisador, para refletir “o impacto da política”, por meio da participação de sujeitos e seus questionamentos.

Por meio dessas contribuições, foi possível compreender que o tema qualidade permeia discursos, repetidamente

veiculados em mídias, corroborando para a construção de um discurso homogêneo ou homogeneizador em diferentes países, como parte da ótica do regime neoliberal, analisado em pesquisas de Ball (2014), cujo objetivo é constituir mercados, com características e padrões revitalizados e pautados em política de “governança”.

Como parte da política de qualidade da educação, discursos quanto à formação de professores orientada por competências, voltam à cena dos debates e definições de currículo, com recorrência acessada nos textos das diretrizes curriculares nacionais, para a formação em curso de licenciatura, na forma de uma “política inovadora” (Ferreira; Marsico *apud* Pimenta, 2022).

Esse movimento atesta, conforme estudos de Stephen Ball, as recorrentes significações em termos políticos, em sua circulação nos diferentes contextos do ciclo de políticas, quais sejam: “contexto de influência”, “contexto da produção de textos” e “contexto da prática”. No âmbito dessas significações e ressignificações, através de “processo de bricolagem” (Ball, 2001 *apud* Pimenta, 2022, p. 35), “ideias são emprestadas de um contexto a outro, na tentativa de adotar algo que pode dar certo” ou se constitui em “adoção de políticas que obtiveram resultados satisfatórios em um contexto” [...], “podendo se configurar em tendência ou moda” (Rizvi; Ligard, 2000 *apud* Pimenta, 2022, p. 36).

Estas reconfigurações também são respostas do regime neoliberal, no sentido de fornecer novas orientações aos

sistemas educacionais, para a reforma das definições para os currículos, em todos os níveis educacionais, tendo como base o ideal de unicidade e o conceito de base comum.

Quanto a este último, Cury (2002 *apud* Pimenta, 2022) explica que tem como eixo o “conceito de base”, orientador da “proposta de educação básica” e da interrelação das demais etapas da educação brasileira “num todo ordenado”. O conceito ainda se coaduna com a conceituação de “uma sociedade justa e democrática” (Cury, 2002 *apud* Pimenta, 2022, p. 37).

Corroborando com essa explicação, autores como Torres Santomé (2003) apontam para uma política discursiva, constituída de “bombardeios”, que tem como objetivo unir “sistemas educacionais e produtividade dos mercados”. Esta concepção é projetada em “reformas educativas”, a serem criadas em “contexto da produção do texto político, transformando-se em intervenções políticas na educação, via textos, orientadas por argumentos de urgência da mudança” (Pimenta, 2022, p. 38).

Essas reformas são expressas em termos normativos, cujos discursos enfatizam orientações curriculares “por competências”, “interdisciplinar ou por temas transversais”, “valorização dos saberes populares” e daqueles “adequados à nova ordem mundial globalizada” (Lopes, 2005 *apud* Pimenta, 2022, p. 38). Estas orientações são encontradas em discursos semelhantes em diversos países, configurando o que Ball (2001) conceitua como recontextualização por hibridismo.

A recontextualização se processa em contextos do ciclo de políticas, por meio de mesclas entre conceitos ou

noções, compondo híbridos conceituais, o que nos permite compreender que os discursos das políticas curriculares podem se apresentar de formas diversificadas, relacionados ou não a outros conceitos.

Quanto a isso, foi possível mapear que, no Brasil, discursos alusivos à competência se relacionam aos de qualidade, equidade, diversidade, interdisciplinaridade, dentre outros, confirmando as mesclas ou híbridos conceituais, acessados em discursos dos textos normativos orientadores da formação do professor, em curso de licenciatura.

É importante, ainda, ressaltar que essas mesclas ocorrem na migração de conceitos de um contexto a outro do ciclo de políticas, formado por “arenas de atuação” (Bowe *et al.*, 2017 *apud* Pimenta, 2022, p. 39), compostas por “lugares e grupos de interesse” e envolvendo “disputas e embates” em torno da indissociável relação formulação/implementação de políticas. Por meio dessa concepção de indissociabilidade, Ball e Bowe (Mainardes, 2006a) contestam a ideia de passividade dos profissionais da educação, no processo de execução das políticas.

As mesclas também respondem pelas infinitas possibilidades de interpretação do texto político, entre os contextos do ciclo, razão pela qual Bowe *et al.* (2017) definem “texto como um recurso político” (Pimenta, 2022, p. 41), por meio do qual é possível professores “interpretarem, reinterpretarem” a normativa e “aplicar a seus contextos sociais particulares” (Bowe *et al.*, 2017 *apud* Pimenta, 2022, p. 41). Isto pode ser explicado, ainda, com base na abordagem

ciclo de políticas, pelo fato de as produções textuais normativas nascerem em um contexto e continuarem “interagindo com os vários contextos interligados”, no interior do ciclo, a saber:

- Contexto de influência: no qual, por meio de disputas entre grupos políticos e “empréstimo de políticas” e “venda de soluções educacionais em publicações” (Pimenta, 2022, p. 40), conceitos são definidos para orientar a criação textual e “submetidos a recriações e interpretações” (Pimenta, 2022, p. 40), pela atuação de “partes interessadas” que “lutam para influenciar a definição de propostas sociais de educação” (Bowe *et al.*, 2017 *apud* Pimenta, 2022, p. 40);
- Contexto da produção de textos: neste os textos são criados, a partir de “pronunciamentos”, “comentários” e “interpretações”, com o objetivo de aproximar política e público. As produções se apresentam como compostas por “linguagem própria, nem sempre clara ou coerente” (Bowe *et al.*, 2017 *apud* Pimenta, 2022, p. 40), além de serem carregados de “posição governamental” (Bowe *et al.*, 2017 *apud* Pimenta, 2022, p. 40), que sofrerá reinterpretação na escola ou IES;
- Contexto da Prática: no qual Ball e colaboradores admitem a participação de todos os sujeitos envolvidos com a organização político-pedagógica da escola, na interpretação e recontextualização dos discursos (conceitos, noções, ideias, prescrições...) do texto

normativo, considerando suas “histórias, experiências, valores e propósitos”, razão pela qual os textos podem sofrer irrefreáveis significações, pela possibilidade de leituras plurais pelos atores sociais (Mainardes, 2006a *apud* Pimenta, 2022, p. 41).

A análise da política educacional brasileira, afeita ao ensino superior/formação em curso de licenciatura, no período de pesquisa definido na tese (2005 a 2019), pode ser caracterizada, com base na abordagem ciclo de políticas, pela produção textual e sua publicação, no total de “25 pareceres e 12 resoluções”, instituintes de diretrizes para a formação do professor em curso de Pedagogia, assim como para a formação do professor indígena e definição de carga horária.

Esses textos se apresentam como produzidos por meio da ressignificação de discursos de textos anteriores, além de evidenciarem articulações discursivas entre proposições de organismos internacionais e a definição da política educacional brasileira. Essas articulações constituem, por sua vez, tradução (Ball *et al.*, 2016), definida como “inerente à produção de políticas”, quando “planos, projetos [...] são definidos após interpretação” e capazes de colocar a política em prática, convertendo a “palavra escrita” em “ação” (Mainardes; Marcondes, 2009 *apud* Pimenta, 2022, p. 44).

Por essa compreensão, atesta-se a produção de política curricular discursiva, definida e implementada no Brasil, em cursos de formação do professor, via textos normativos

nacionais, confirmando a infindável “negociação de sentidos no interior do processo político de produção curricular” (Lopes, 2011; Lopes; Macedo, 2011b; Lopes; Mendonça, 2015 *apud* Pimenta, 2022, p. 52) e responsável pela construção de híbridos conceituais.

Esses híbridos conceituais têm sido vetores de orientações das reformas na política educacional e de formação do professor, ao longo dos últimos quatorze anos no Brasil, com potencial para “definição do ser e fazer docente”, além de propor currículos compostos por “conteúdos e práticas, carregados de sentidos”, pelo arranjo de noções, recontextualizadas nas diferentes reformas na formação do professor, com o objetivo de “fixar um sentido”, mesmo que “incapaz de frear a significação” e padronizar a produção de currículos pelas Instituições de Ensino Superior - IES (Pimenta, 2022, p. 52-53).

Os híbridos resultam, ainda, da ação de “comunidades epistêmicas” (Lopes; Mendonça, 2015 *apud* Pimenta, 2022, p. 54), na tese denominada “comunidades de conhecimento” (Pimenta, 2022, p. 54), as quais constroem e disseminam “sentidos ou significados” sobre currículo, professor e formação no interior de uma estrutura da sociedade, com base em suas histórias, experiências, compreensões, dentre outras (Ball, *et al.*, 2016) e orientadas por “consensos”, definidos no interior das comunidades, “num constante movimento de significação do texto político” (Lopes, 2015 *apud* Pimenta, 2022, p. 54).

Esse movimento contínuo de significação/ressignificação, define o texto político como de sentidos provisórios, o que se

confirma pela constância de reedição de reformas curriculares, a exemplo das projetadas para a formação do professor e publicadas na forma de resoluções nos anos de 2005, 2006, 2015 e 2019, além de decretos e pareceres daquelas orientadoras.

No interior desses sentidos, o destaque foi feito à qualidade, com significações de atendimento a “direitos e objetivos de aprendizagem” (Brasil, 2015b *apud* Pimenta, 2022, p. 55), a “todas as identidades” (Brasil, 2019a *apud* Pimenta, 2022, p. 55), formação orientada por competências, caracterizadas por habilidades, formação do professor alinhada aos conteúdos da educação básica (Brasil, 2019a), de modo a garantir a oferta de “aprendizagens essenciais” (Brasil, 2019a) e ao sistema nacional de avaliação, assim como sentidos de organicidade e planejamento da prática docente, neste incluso a obrigatoriedade de criar e adotar recursos das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), para citar alguns dentre os muitos sentidos atribuídos ao termo.

Essas interseções respondem pelo que Lopes e Macedo (2011) definem como “bricolagem textual”, decorrente “das diversas negociações subjacentes” à produção do texto curricular, podendo se processar de forma “interna” numa IES ou “coletiva”, neste caso, pelo debate com outras instituições ou instâncias que discutem a formação do professor.

As interrelações podem, ainda, serem compreendidas, conforme significação de Garcia Canclini (2019) como “formas de hibridação produtiva, comunicacional”, inerentes ao contexto global, no qual os conceitos são integrados, podendo

segregar, produzir “novas desigualdades e estimulam reações diferenciadoras” (Garcia Canclini, 2019 *apud* Pimenta, 2022, p. 59).

Essas modalidades de “hibridação” foram analisadas na tese à luz do conceito de recontextualização por hibridismo, definido por Stephen Ball e por meio de cujo recurso, o texto político reúne “discursos de cultura, sociedade, economia, currículo e formação do professor”, mobilizados de “outros contextos, com contextos e proposições locais” (Lopes, 2006 *apud* Pimenta, 2022, p. 61).

A partir deste conceito, Ball passou a definir a política curricular como cultural, constituída de diversas interpretações, conforme os sujeitos/culturas/identidades que participam de sua produção ou recontextualização. E, portanto, compostas por discursos orientados por “conhecimentos” adotados para a “solução” de questões identificadas ou por “práticas”, que revelam “métodos” de ação e “valores” (Bowe *et al.*, 2017 *apud* Pimenta, 2022, p. 62).

A análise da prática da produção curricular nos cursos de Pedagogia da UEA corroboraram para o expresso no conceito dos autores supracitados, pelo acesso a discursos em documentos institucionais que revelaram articulações discursivas e lutas por significação, “tensões e conflitos” (Pimenta, 2022, p. 65) em contexto local, resultantes da leitura/interpretações do texto normativo nacional, em momentos de reforma do currículo do referido curso e que produziram um “texto coletivo”, “produto de acordos” (Lopes; Macedo, 2011 *apud* Pimenta, 2022, p. 65).

Nessa produção coletiva, portanto, operou-se a recontextualização curricular, por híbridos conceituais, conforme atuação de diferentes sujeitos e que revelam a adoção da “categoria cultura local/regional” (Pimenta, 2022, p. 66), definida pelo potencial de proposição de proposta curricular capaz de atender ao contexto local particular dos diferentes municípios do estado do Amazonas.

Na seção seguinte, este artigo amplia a discussão iniciada nesta seção, tratando das reformas no currículo da formação de professores no Brasil e os amplos sentidos construídos em contexto local, em Manaus e em Parintins.

Sentidos das reformas no currículo da formação do professor: contextos nacional/local

As reformas na formação do professor, com ênfase ao período de 2005 a 2019, assim como a recontextualização em contexto da prática numa IES pública no estado do Amazonas, são a tônica desta seção.

Nesta análise, efetivada no estudo que originou a tese, correlaciona-se macro e micro, para a compreensão de sentidos definidos em contexto nacional da produção do texto normativo e ressignificados em contexto institucional, compreendido como contexto da prática.

Para tanto, parte-se da conceituação de reforma como ação política que, orientada no marco temporal estudado pelo

paradigma neoliberal, visou privatizar a educação, promovendo “a comercialização de bens e serviços”, por meio da “definição de conteúdos, habilidades e competências” (Pimenta, 2022, p. 68).

E, ainda, pautada no ideal de justiça social, propõe a base comum, conceito que relaciona igualdade, “conteúdos comuns”, “avaliação, livro didático, tecnologias, entre outras, na forma de discursos para a constituição de um sistema hegemônico de educação para o país” (Pimenta, 2022, p. 69).

No interior deste conceito, também se destaca a interrelação entre diferentes políticas, na forma de articulações discursivas que enfatizam o desempenho docente, o alinhamento entre conteúdos dos diferentes níveis de ensino e, portanto, “padronização” de conteúdos e do agir docente, com o objetivo de atribuir qualidade à educação.

Como parte destas articulações, são produzidas significações que definem as políticas de currículo para a formação do professor em contexto nacional, através dos textos normativos produzidos e publicados pelo Conselho Nacional do Educação (CNE), no Brasil.

Dentre estas significações, destacamos “temas” resultantes da orientação de organismos internacionais, na definição da política curricular brasileira, compondo um “discurso poderoso”, segundo o qual a prática é o eixo da formação docente, o que reforça antigas significações inerentes “ao ideário escolanovista” ou “às pedagogias ativas” (Pimenta, 2022, p. 74), as quais propunham a instrumentalização do fazer docente, via formação.

A partir desta orientação, as pesquisas efetivadas em sítio do CNE, com destaque ao período de 2005 a 2019, mapearam documentos normativos, nos quais foram prevalentes temas como: “competências; interdisciplinaridade; prática; significação dos conteúdos definidos para a formação e organização curricular [...]; metas ou objetivos educacionais; [...] base comum [...]”, dentre outros pouco citados ou repetidos nos textos (Pimenta, 2022, p. 76).

É significativo destacar as constantes significações das reformas, tomando, por exemplo, a ênfase ao tema competências. Este compõe “cadeias de significação”, que se alteram em documentos orientadores da reforma de 2015 (Parecer CNE/CP 2/2015 – BRASIL, 2015a) a de 2019 (Parecer CNE/CP 22/2019 – BRASIL, 2019a), na forma da orientação da formação do professor por saberes ou competências, conforme explicitamos a seguir:

- Reforma de 2015: formação orientada pela pesquisa;
- Reforma de 2019: orientação com base na “lógica da racionalidade científica” (Brasil, 2019a *apud* Pimenta, 2022, p. 79).

Estas significações, no entanto, têm como eixo o lema da qualidade, discurso enfatizado nos textos dos organismos internacionais e que cumpre o objetivo, aqui já mencionado, de “mercantilização e privatização da educação” (Dambros; Mussio, 2014 *apud* Pimenta, 2022, p. 79).

No que se refere ao alinhamento de políticas de diferentes contextos políticos, esta pode ser explicada, como parte da hegemonização de propostas, que requerem a indissociação entre educação básica e formação do professor, em cursos de licenciatura.

Essa “mescla de políticas” também é responsável pela pluralidade de conceitos, acessados nos discursos dos textos normativos de 2005 (Resolução CNE/CP 5/2005), 2015 (Resolução CNE/CP 2/2015) e de 2019 (Resolução CNE/CP 2/2019) e que definem conteúdos e práticas para a formação do professor, por sua vez, resultantes de “hibridizações” produzidas pelo “jogo político” (Lopes; Macedo, 2011 *apud* Pimenta, 2022, p. 81) internacional/nacional.

No interior das sucessivas reformas, os discursos, por meio de temas e seus significados, produzem subjetivações do ser, fazer docente, resultantes de negociações políticas que definem regras para a orientação curricular. No caso da formação do professor, estas são definidas por meio de diretrizes curriculares nacionais, editadas para orientar a produção de currículos pelas IES.

Como resultante destas regras, a pesquisa no curso de Pedagogia da UEA (Universidade do Estado do Amazonas, 2007), oferecido em Manaus e em Parintins apontou para a definição de princípios orientadores ao currículo da formação, os quais definiram a formação orientada por “conhecimentos que envolvem estudos teóricos e práticas”, portanto recontextualizando a orientação do texto normativo nacional

(Resolução CNE/CP 5/2005) pautada em conteúdos (Pimenta, 2022, p. 84).

Nesse processo de recontextualização, orientações do contexto da produção do texto político no Brasil, representado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão do Ministério da Educação (MEC), sofrem “interpretações” (Bowe *et al.*, 2017) no contexto da prática, definido como o Colegiado do Curso de Pedagogia, da UEA.

E, conforme Borges (2015) e Goodson (2018) apontam para um contínuo processo de significação/ressignificação ao longo da história das reformas educacionais brasileiras, quando se agregam “outros significados a objetivos de reformas anteriores” (Pimenta, 2022, p. 89).

São conceitos semelhantes, adjetivados ou associados a outras ideias, cujo objetivo é oferecer nova roupagem ao texto normativo e justificar a necessidade de promover reformas na educação. Nesta recontextualização, conceitos de reforma, acessados nos pareceres, na forma de motivações ao ato reformador, se destacam, dentre os quais: “mudar, rever, aperfeiçoar, valorizar [...]”, dentre outros (Pimenta, 2022, p. 90).

Somam-se a este motivo, a permanente necessidade das reformas, conforme discursos em textos normativos (pareceres e resoluções), de resolver os baixos índices de aprendizagem, culpabilizando o professor por uma atuação de baixa qualificação, pela ausência de formação que amplie oportunidades de exercício profissional (prática), assim como

aponta erros do curso de Pedagogia, ao longo de sua história formativa e que as reformas deveriam corrigir.

Portanto, os discursos dos textos normativos, orientadores de reformas no currículo da formação do professor, ensejaram de 2005 a 2019, por meio de reunião de diferentes demandas políticas, a constituição de um perfil docente, composto por conteúdos e práticas formativas, que foram ressignificados ao longo das edições de reformas, de um currículo orientado por conhecimento teóricos e práticos (2005), para currículos orientados pela pesquisa (2015), culminando na definição de um currículo que proclama a instrumentalização, a crítica e igualdade em contexto nacional (2019).

Interpretando e problematizando a significação da política nacional, em contexto da prática da UEA, destacamos a regionalização, como aspecto relevante na produção curricular desta IES.

No que tange à UEA e por adotar tipologia de Ball *et al.* (2016), que considera os contextos em que a política é colocada em prática, importa sintetizar que esta IES pública do estado do Amazonas, criada no ano de 2001, se caracteriza como instituição de organização multicampi, com oferta de cursos na capital e municípios do referido estado.

Esta forma de organização teve como objetivo “atender a demanda por ensino superior da população do estado [...]” (Pimenta, 2022, p. 112) e, por esta via, “evitar a migração de estudantes residentes em distantes municípios para a capital do

estado” (Pimenta, 2022, p. 114), o que exigiria da IES investimentos, para a criação/manutenção de casas para estudantes.

Desta forma de organização, destacamos sentidos que relacionam a criação de uma grande IES pública a objetivos de desenvolvimento nacional e local. O nacional, pelo mapeamento de dados em documentos da criação desta que permitem associar a proposta com ações políticas, a exemplo do Programa EXPANDIR, desenvolvido no Governo Lula (2003-2006). E, do ponto de vista local, com ações de “desenvolvimento social” e de “igualdade de oportunidades” na Amazônia e Amazonas, que incluem “possibilidades e transformações para uma nova cidadania” (Laray; Jardim, 2021 *apud* Pimenta, 2022, p. 113-114).

A partir desta contextualização da IES, a pesquisa, orientada para análise da produção curricular do curso de Pedagogia, acessou em documentos do Curso (Projetos Pedagógicos de Curso - PPCs dos anos de 2007 e 2018, atas de reunião do NDE e Colegiado), sentidos de reforma curricular “constituídos pelos conceitos de criação, alteração ou reforma [...]” (Pimenta, 2022, p. 128).

Na constituição das reformas que produziram documentos (PPC) nos anos supracitados, acessou-se um híbrido de discursos sobre o currículo, que relacionam conceitos do texto normativo nacional, com conceitos do contexto local (amazônico).

No PPC, portanto, de 2007 (Universidade do Estado do Amazonas, 2007a; 2007b), a leitura e interpretação dos discursos permitiu mapear a relação “qualificação/desenvolvimento”, como conceito orientador ao currículo da formação do professor,

para o Estado, o que atenderia “às necessidades específicas da Amazônia” (Universidade do Estado do Amazonas, 2007 *apud* Pimenta, 2022, p. 136) e que hegemoniza estado e municípios, numa proposta inicial única de formação.

Além desta noção, conceitos de pesquisa, educação, aprendizagem, educação infantil, reconhecimento dos sujeitos da educação e suas culturas foram acessados nos textos institucionais, relativos ao curso de Pedagogia, o que caracteriza interpretação recontextualizada do texto nacional, em contexto da prática.

Estes conceitos emergiram da atuação de comunidades de conhecimento, nome atribuído a grupos de professores, líderes de grupos de pesquisa e com influência nas discussões e tomadas de decisão quanto à produção curricular. Pela presença destas, é possível acessar um híbrido de significações, que ampliam a concepção nacional de formação, pela inclusão de “demandas relacionadas à educação indígena, educação ambiental e de jovens e adultos [...]” (Pimenta, 2022, p. 140).

No PPC de 2018 do curso ofertado em Manaus (Universidade do Estado do Amazonas, 2018a), temos uma alteração curricular resultante de demandas da avaliação do curso, que apontou a necessidade de ajustes em cargas horárias dos estágios, o que foi realizado com a redução de carga de algumas disciplinas de modo a não ampliar o tempo para integralização do curso, assim como redefinição da periodização de disciplinas.

No que tange ao curso oferecido em Parintins, a proposta de 2018 (Universidade do Estado do Amazonas, 2018b) visou

atender a demandas da comunidade acadêmica (egressos e professores) quanto à necessidade de ajustes no currículo, significadas pela ampliação de experiências práticas em escolas, além do confronto entre definições nacionais e solicitações locais.

Nesta proposta, foi possível acessar “conceitos de qualidade e desenvolvimento regional”, como eixos da proposta de currículo para a formação do professor no município e que se coadunam aos conceitos de organização da UEA, relacionados ao desenvolvimento do estado, tensionando a significação de uma proposta macro, capaz de silenciar o micro (local/município).

Em todas as propostas analisadas, a ênfase à composição curricular por disciplinas (disciplinarização) marca as reformas no currículo de Pedagogia na UEA, nos municípios de Manaus e Parintins, o que pode caracterizar “forma de organização e controle pela própria IES [...], em atenção às orientações da política nacional” (Pimenta, 2022, p. 152).

Além desta orientação conceitual, um híbrido de conceitos de comunidades de conhecimento, significam a formação do professor, a organização curricular, a regionalização e o professor, relacionando-os a sentidos de “cultura amazônica e seus sujeitos” (Pimenta, 2022, p. 153), para a orientação de propostas de formação do professor, o que será problematizado na seção seguinte.

Significações na produção curricular do curso de Pedagogia - UEA

Os atores sociais em atuação no contexto da prática interpretam e ressignificam propostas de currículo, pela atribuição de sentidos afeitos a suas experiências, histórias, concepções, podendo apresentar “acomodações e mudanças”, resultantes da leitura e análise do texto oficial (Ball *et al.*, 2016).

Ao considerar estes atores, a pesquisa atribuiu importância ao sujeito da produção curricular, portanto, considerando subjetividades no interior desta produção, corroborando para o exposto por Ball; (Bowe; Mainardes, 2006), já citado, quanto à inexistência de passividades dos sujeitos sociais, na produção de políticas de currículo.

Na análise da pesquisa efetivada no curso de Pedagogia da UEA, ampliada a partir do exposto na seção anterior, destacam-se o mapeamento de sentidos de formação do professor, organização curricular, regionalização e professor, recontextualizados em contexto da prática, a partir do texto normativo nacional, orientador da produção curricular neste contexto.

Estes sentidos ressignificam “princípios” acessados nos textos normativos nacionais, já citados na seção 2, “orientadores do conhecimento” da formação do professor e apresentados nas diferentes edições da reforma da formação do professor, com “diferentes nomes” e que configuram “recontextualização por híbridos de antigos fundamentos [...]” (Pimenta, 2022, p. 158).

No que tange à formação do professor, sentidos de formação/desenvolvimento, “emancipação humana”, “desenvolvimento científico”, orientação formação/“sociedade amazonense”, são prevalentes na produção curricular do curso de Pedagogia em Manaus e em Parintins.

Quanto à organização curricular, esta foi significada como importante para atender “a demandas da realidade amazônica”, assim como “formar sujeitos reflexivos e críticos frente à realidade Amazônica e sociedade” (Universidade do Estado do Amazonas, 2007; Universidade do Estado do Amazonas, 2018b *apud* Pimenta, 2022, p. 161).

Como eixo destas demandas, foi definido o atendimento à educação de crianças e jovens, como eixo da organização do currículo, em resposta ao diagnóstico à produção deste, que apontava para um déficit histórico na formação do professor para este nível da educação.

Além disto, priorizou-se correlacionar teoria/prática/investigação, de modo a propiciar a ampliação de pesquisas sobre os sujeitos-alvos da atuação do professor formado no curso de Pedagogia da UEA, anteriormente citados, assim como possibilitar “conhecer e intervir na educação dos povos amazônicos” (Pimenta, 2022, p. 162).

E, no que se refere à regionalização, embora não acessada em textos normativos nacionais, a produção curricular na UEA significa, como tal, o conhecimento da realidade local escolar, na qual as práticas docentes serão realizadas, investigando-a, de modo a definir formas de atuação docente.

Como parte desta orientação, destaca-se o conceito intercultural, que visa relacionar culturas e se propõe à produção de currículos na e para a diversidade do estado do Amazonas, pelo respeito a “demandas formativas e educacionais de cada município” (Pimenta, 2022, p. 171), onde o professor será formado e exercerá a docência.

Nesta significação, sujeitos e culturas, antes desconhecidas, são inclusos na proposta formativa, dentre os quais “indígenas [...], ribeirinhos, pessoas com necessidades especiais, [...] do campo” (Pimenta, 2022, p. 171), contrariando o texto normativo nacional e promovendo a identificação da proposta curricular com seu contexto local e seus sujeitos.

Como resposta a esta significação, o professor é definido como professor que atua com base em pesquisa, para orientar/reorientar propostas didáticas, problematizar saberes sobre crianças e jovens, gerir e coordenar sistemas educativos, confrontando saberes curriculares aos amazônicos.

Estas significações apontam para espaços de interpretação nos textos normativos nacionais, os quais podem ser ressignificados com alusão aos sentidos próprios ao contexto local, no qual a prática educativa se efetivará, caracterizando possibilidades de recontextualização, passíveis de afirmar a impossibilidade de controle ou fixação de sentidos de um texto.

Considerações finais

A análise da política curricular correlata à formação do professor e definida por textos normativos nacionais, recontextualizados em contexto da prática da UEA, conduz a discussão neste artigo, na forma de apresentação que interpreta a tese de doutorado intitulada *Recontextualização na produção da política curricular para a formação de professores no Amazonas* (Pimenta, 2022), defendida em 2022.

Nesta tese, a abordagem ciclo de políticas e os conceitos de recontextualização por hibridismo, interpretação e tradução, orientaram teórico-metodologicamente a pesquisa e análise de dados.

A partir destas orientações, a pesquisa apontou para um permanente processo de significação e ressignificação de propostas políticas para o currículo da formação do professor no Brasil (contexto da produção do texto), resultantes da proposição de sentidos por organismos internacionais (contexto de influência), sempre passíveis de sofrer novas significações em contexto local (contexto da prática).

Neste processo, conceitos definidos em texto normativo nacional, recebem sentidos, relacionados ao contexto amazônico, na produção curricular dos cursos de Pedagogia em Manaus e em Parintins, revelando processos de acomodação e resistência à proposição nacional.

No interior deste contexto, a exemplo do que se processa na construção do texto nacional, o texto institucional apresenta

híbridos de conceitos, resultantes da atuação de diferentes comunidades do conhecimento nesta construção. E, como resultado, tem-se uma produção que valoriza sujeitos, culturas e regionalismo.

Por fim, mas sem a pretensão de encerrar a interpretação, pelas muitas possibilidades de significação do texto político, a pesquisa ressalta a constituição deste por atos de linguagem e a importância da abordagem ciclo de políticas no estudo e na aplicação em outras pesquisas, pelo potencial para possibilitar a compreensão da política curricular em diferentes contextos e suas relações.

Referências

- BALL, S. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, S. *Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BALL, S. *et al. Como as escolas fazem as políticas: educação em escolas secundárias*. Ponta Grossa/MG: Editora da UEPG, 2016.
- BORGES, V. *Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro professor*. 2015.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming Education and changing schools: Case studies in policy sociology*. v. 10. London and New York: Routledge Library Editions, 2017.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 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 nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília/DF, 2006.

BRASIL. MEC/SEF. *Parecer CNE/CP nº 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 nº 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. *Parecer CNE/CP n. 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. 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.

- GOODSON, I. A crise da mudança dos currículos. In: GOODSON, I. *As políticas de currículo e escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 21-39.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAINARDES, J. 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. 2, p. 94-105, maio/ago. 2006.
- PIMENTA, N. A. A. *Recontextualização na produção da política curricular para formação de professores no Amazonas* / Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta. – 2022. Orientadora: Rosanne Evangelista Dias. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- TORRES SANTOMÉ, J. *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. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da Escola Normal Superior - ENS*. Manaus, Amazonas, 2018a.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do
Curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins – CESP.*
Parintins, Amazonas, 2018b.



Indigenismo e processos de escolarização: meu entrelugar

*Adria Simone Duarte de Souza
Elizabeth Fernandes de Macedo*

*Eu falo como um “eu”, mas não cometo o erro de pensar que sei exatamente tudo
que estou fazendo quando falo dessa maneira (Butler, 2015, p. 112).*

Introdução

Minha tese de doutorado, opera a partir de análises em produções curriculares junto a um grupo de professores indígenas do Vale do Javari, como lugar de negociação e fronteira. O entendimento da produção curricular como produção de cultura permite pensar as negociações que hibridizam e disputam sentidos junto à formulação de políticas curriculares. Assumo o entendimento da elaboração curricular como produtora de sentidos, de significados (Macedo, 2006, 2012, 2017) e que rasura a noção de identidade, de sujeito centrado em um projeto intercultural e bilíngue.

Entre os professores indígenas do Vale do Javari, o que afirmo é que eles vivem as ambiguidades e conflitos de suas identidades e das identidades projetadas para suas escolas pelas agendas das agências governamentais, ONGs, igrejas etc.

A partir disso, interrogo como se dá a negociação de um currículo indígena por meio das experiências vivenciadas em diferentes momentos formativos presentes no Curso de Formação de Professores Indígenas do Vale do Javari.

Interrogo como os discursos são traduzidos e hibridizados nos documentos curriculares para a Educação Escolar Indígena e como esses sentidos traduzidos se abrem para práticas de enunciação em momentos partilhados junto a esses professores durante os momentos formativos. Assim, as significações produzidas pelos professores do Vale do Javari do que seja ser professor indígena e produzir um currículo e materiais didáticos para a escola indígena manifestam-se em fechamentos provisórios, já que são entendidos como obra de contínuos deslocamentos.

As experiências vivenciadas por mim e que desaguaram em minha tese apontam para a necessidade de relatar meu caminhar numa perspectiva do entre-lugar proposto por Bhabha (2013), que nem se apresenta como passado da tradição nem como presente performático.

Para discutir essa questão, Bhabha (2013) apresenta o conceito de negociação, no qual o autor parte da ideia de que a cultura é um espaço de enunciação e não um repertório de sentidos fixados. Apoiado em Derrida, o autor problematiza a concepção da cultura como dado performático que se manifesta na iteração que se caracteriza pela repetição, mas essa repetição nunca é a mesma, visto que a cada performance se produz um novo sentido. “A especificidade da significação

não pode ser reproduzida em um sentido imitativo; só pode ser representada como uma redefinição iterativa de sentido” (Bhabha, 2013, p. 82).

O diálogo em Bhabha opera com o entendimento de currículo como produção político-discursiva, discutir as culturas indígenas a partir do conceito de enunciação cultural, permite compreender que os sistemas culturais se manifestam na diferença e todo processo de produção é sempre contingente. Para Bhabha (2013, p. 209), a cultura constrói-se na relação de suplementação entre as dimensões pedagógica e performática.

Na dimensão pedagógica traz a ideia de rastro, a produção narrativa e tradicional, um encadeamento de momentos históricos que representa uma eternidade produzida, uma memória. A dimensão performática traz a produção de algo novo, algo ainda não dito; traz um signo diferenciador do Eu. Nesse sentido, não há tradição sem desempenho e vice-versa: uma dimensão perturba a outra. Essa relação entre as dimensões evidencia a falta que constitui a significação e é exatamente o que impede o fechamento, o controle absoluto. Nos dizeres de Bhabha (2007),

O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético; ela renova o

passado, refigurando-o como um entre-lugar contingente, que inova e interrompe o atual; o do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver (p. 27, grifo do autor).

Esse entendimento da cultura e a compreensão do currículo como produção cultural permite entender que esse movimento se constrói no terreno fronteirico da cultura numa perspectiva ambivalente, por influência da reiteração/negação, de fragmentos e sentidos partilhados que se dá na soma das partes da diferença, nos excedentes. Pensando a produção curricular como um diálogo intersticial, intermédio que se manifesta no terceiro-espço e por meio da diferença, posto que “toda prática social é cultural (ou discursiva, o que dá no mesmo), mas, principalmente, que a cultura é um fluxo dinâmico de produção de significados que nunca será concluído” (Macedo, 2014, p. 1012).

Neste texto, trago a metáfora do rio como um elemento com forte influência na vida das populações indígenas, se a própria vida se produz na Amazônia sob a influência dos rios, minha vida também se alterou no contato com um outro rio (tão lindo quanto os rios da Amazônia), minha “rota” foi alterada quando o Rio de Janeiro cruzou o meu caminho, mas, antes deste relato sobre minha jornada em terras cariocas, gostaria de apresentar a organização deste artigo, antes de assinalar algumas fases de minha trajetória.

Na primeira parte do artigo, apresento elementos do início de minha trajetória acadêmica e me encontro com o(s) mundo(s) indígena(s). Dando continuidade, apresento como ocorreu minha imersão na perspectiva pós-estrutural a partir de minha aprovação no doutorado do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ). Por fim, apresento a organização dos capítulos de minha tese de doutorado e convido a todos para uma leitura completa dessa jornada desconstrutiva vivenciada por mim desde minha entrada no doutorado.

Escrita autobiográfica: herança da teoria crítica

Como a epígrafe que abre este capítulo, começo anunciando que sou “atravessada por razões que não consigo recuperar totalmente, que permanecem enigmáticas” (Butler, 2015, p. 112), pois esbarram em minha relação com os outros. Nessa perspectiva de *estar com e para o Outro*, que trago em minha tese uma escrita autobiográfica, visto que minha trajetória de formação e acadêmico-profissional sempre esteve entrelaçada à formação de professores indígenas. Desde a graduação na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tive oportunidade de interagir com povos indígenas, primeiramente como bolsista do Núcleo de Estudos, Experiências e Pesquisas Educacionais (NEPe), que trabalha com os movimentos sociais visando ampliar a importância da reflexão sobre a Educação Popular e a Pedagogia Freiriana. Nos anos 2000, esse espaço desenvolveu

projetos que consistiam na seleção, formação e avaliação dos alfabetizadores. Essas atividades ocorriam nos municípios do interior do Amazonas pelo Programa Alfabetização Solidária. Numa das ações, conheci os municípios de São Gabriel da Cachoeira, Santa Isabel do Rio Negro e Barcelos (Noroeste Amazônico), tive contato com os professores indígenas que falavam duas, três línguas indígenas e o espanhol.

Nesse período, conheci a cidade de Humaitá (Sul do Amazonas), município com forte conotação anti-indígena, cortado pela Rodovia Transamazônica (BR-319). Nesse período, conversei com alguns indígenas que moravam na Terra Indígena Tenharim Marmelos¹³; mais tarde, alguns deles se tornaram alunos da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) no curso de Pedagogia Intercultural (Proind).

13 A Terra Indígena Tenharim Marmelos, localizada em Humaitá, ficou nacionalmente conhecida em 2013 depois que três não indígenas desapareceram após serem vistos em um carro na Rodovia Transamazônica. Os moradores da cidade acusavam os indígenas de terem sequestrado e assassinado os homens em represália pela morte do cacique Ivan Tenharim. O clima de animosidade acirrou-se e gerou ondas de vandalismo e violência contra os órgãos indígenas e indigenistas na cidade. Os Tenharim foram impedidos de frequentar a cidade sob pena de serem mortos e só conseguiram terminar o curso de Pedagogia ofertado pela UEA depois da intervenção do Ministério Público Federal.

Figura 1 - Viagens realizadas pelo NEPe/UFAM Educação



Fonte: Acervo pessoal

Os Tenharim são representantes dos pequenos números (Appadurai, 2009, p. 78), das minorias que levantam teorias conspiratórias, que trazem a ideia de que pequenos números carregam interesses especiais, mobilizam leis especiais. Foi nesse contato que percebi a existência dos grupos definidos como minorias que motivaram os questionamentos de Appadurai (2009) sobre a motivação dos levantes genocidas espalhados pelo mundo relacionados às minorias. As atitudes desviantes vinculadas ao étnico-nacionalismo e aos casos de etnocídio ocorridos nas organizações sociais democráticas

possuem ligação com as categorias internas do pensamento liberal de “maioria e minoria”.

As maiorias numéricas podem se tornar violentas, predatórias e etnocidas em relação aos pequenos números precisamente quando, num contexto de incerteza social, algumas minorias lembram àquelas maiorias a pequena brecha que existe entre sua condição de maiorias e um *ethnos* nacional puro e limpo (Appadurai, 2009, p. 17).

Foi no movimento de interpelação¹⁴, no encontro com o Outro nos diferentes contextos das relações sociais (Butler, 2015), que a emergência de uma problemática de pesquisa foi possível e prestei seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM), sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Guillermo Rojas Niño. Na dissertação, discuti a relação entre bilinguismo e identidade nos processos educativos escolares na comunidade Munduruku¹⁵, onde, naquele momento, os falantes da língua indígena eram as pessoas mais velhas e os mais jovens tinham interesse em estudar e aprender a língua Munduruku, interesse motivado também pela ação da legislação da Educação Escolar Indígena. À época, operava com a ideia de

14 Como aponta Butler (2017, p. 18), o “eu” não tem história própria que também não seja uma história de uma relação.

15 Os Mundurukus habitantes da Aldeia Kwatá, situada na Terra Indígena Laranjal localizada próxima ao município de Borba/AM.

que os Munduruku viviam a perspectiva do “semear da falta” (Honório, 2000), em que a população mais jovem era monolíngue de português e via a “necessidade” de revitalizar sua língua materna, produzir material didático e formar professores, num processo de produção de políticas linguísticas que, previsto na legislação educacional brasileira, chegava à comunidade.

Figura 2 - Viagens pela comunidade Munduruku no período do mestrado em Educação



Fonte: Acervo pessoal

Mesmo antes dos mergulhos pós-estruturais vivenciados por mim, os escritos de minha dissertação de mestrado já questionavam a necessidade, endereçada à comunidade Munduruku via políticas linguísticas propostas pela Funai e pelo MEC, de recuperação da língua indígena visando ao fortalecimento de uma “identidade indígena”. Posteriormente,

as leituras e discussões do grupo de pesquisa do ProPED/UERJ possibilitaram, dentre tantas questões, a rasura sobre essa noção e, como aponta Macedo (2004), a questão da identidade, que, sob a leitura pós-estrutural, movimenta-se em duas facetas que se articulam continuamente: “o sujeito como aquele que produz política e como aquele que é projetado por seus endereçamentos”; em ambas, “a possibilidade de pensar um sujeito centrado e uno parece esvair-se com o esmorecimento da Modernidade como imaginário” (Macedo, 2014, p. 15).

E como as correntezas dos rios nos levam a lugares inesperados, após a defesa de dissertação fui trabalhar na Faculdade Salesiana Dom Bosco (FSDB) como docente no Curso Normal Superior e Pedagogia. Os salesianos são uma ordem religiosa com forte relação com a causa indígena, pois atuam na região do Alto Rio Negro (Noroeste Amazônico) desde 1916. Trabalhei na FSDB de 2004 a 2010 e tive experiências de trabalho na área indígena, pude organizar eventos voltados para os temas indígenas: foram realizados seis simpósios enquanto estive lá, dos quais dois versavam sobre Interculturalidade e Práticas Bilíngues na Escola Indígena, além de desenvolver pesquisa e extensão com indígenas Ticuna na área urbana de Manaus¹⁶.

16 Desenvolvi um projeto de extensão, juntamente com Michelle Serrão, para o ensino de Informática junto aos Ticuna residentes em Manaus/AM, sob a coordenação de Melissa e do artista plástico Denilson Baniwa. Foram muitas conversas, divagações sobre ser indígena e transitar em diferentes espaços de atuação. Esses diálogos me inspiram até hoje.

A ação educacional salesiana foi analisada na Tese de Doutorado de Costa (2012), que investiga a escola e o internato como “estratégias civilizatórias” das missões salesianas para com os povos indígenas do Noroeste Amazônico; segundo o pesquisador, isso acarretou graves consequências para as sociedades nativas, como invasão de territórios tradicionais, desarticulação sociocultural e política e o descaso com a demarcação territorial.

O Alto Rio Negro possui vasta literatura e etnografia sobre os povos indígenas que lá habitam; contudo, destaco as dissertações e teses publicadas por pesquisadores indígenas, os antropólogos indígenas que trazem resultados sobre os confrontos vividos nas passagens pelas escolas religiosas e/ou seminários religiosos. O trabalho de Azevedo (2018), Lima Barreto (2018), Rezende Barreto (2018) e Sodr  Maia (2018) trazem importantes contribui es para o entendimento da abordagem (auto)biogr fica na produ o de sentidos sobre ser ind gena, conhecimento e ancestralidade, sobre reconhecimento e nomea es, sobre produzir uma Antropologia ind gena com antrop logos ind genas e partilhar seus significados nessas inter-rela es.

Embora navegando pelas  guas dos rios do Ensino Superior, continuava minha atua o na Educa o B sica¹⁷

17 Minha entrada pelos rios da Educa o B sica foi iniciada desde 1997, quando fui aprovada para atuar como professora do Ensino Fundamental junto  s escolas municipais da Semed/Manaus. Em 2010, pedi exonera o para me dedicar totalmente aos trabalhos da UEA.

junto à Secretaria Municipal de Educação de Manaus (Semed Manaus) e iniciei um trabalho no recém-criado Núcleo de Educação Escolar Indígena (NEEI/Semed). A partir daí desenvolvi um diálogo mais aproximado com a escola indígena, atuando no assessoramento e na formação continuada de professores. Trabalhávamos com foco nas línguas indígenas e lá aprendi que curso de formação para professores indígenas se desenvolve com a participação de formadores com diversas áreas de atuação (Exatas, Humanas e Biológicas), com a participação de linguistas, antropólogos e pedagogos. Nesse período, voltei a ter contato com os Ticuna, moradores da Comunidade Watchimaücü, situada na área urbana de Manaus.

Durante essa ocasião, participei da organização das pré-conferências preparatórias para a I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (Coneei), realizadas no município de Manaus e entorno, em 2009. Como preparação para a I Coneei, foi realizada a I Conferência Municipal de Educação Escolar Indígena, intitulada Educação Escolar Indígena: Gestão Territorial e Afirmação Cultural. Os povos Ticuna, Tukano, Kokama, Dassano, Sateré-Mawé, Wanano, Baré, Piratapuaia, Karapana e Kambeba participaram da conferência e indicaram encaminhamentos para as questões orientadoras debatidas: por que queremos a escola? O que já conquistamos? O que temos hoje? O que fazer para avançar na educação escolar que queremos? (Silveira; Souza, 2011, p. 78).

Por ser a primeira conferência, a expectativa de acessar às políticas pela via da escolarização assumia para os

indígenas a perspectiva de “afirmação da identidade cultural”, a “continuidade do conhecimento dos antepassados” e a possibilidade de obter “conhecimentos dos povos ocidentais e dos tradicionais dos povos indígenas”. Esse momento representou a possibilidade de pleitear “currículo próprio para as escolas indígenas”, “formação inicial e continuada dos professores indígenas de Manaus”, “revitalização da língua e da cultura” e “direito a material didático específico, conforme cada povo”, que surgiram como demandas durante esse período (Silveira; Souza, 2011, p. 79).

No ano de 2008, fui aprovada no concurso da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e voltei para o trabalho de interiorização, agindo nos cursos de oferta especial e Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor). Participei de algumas discussões no Curso de Formação de Professores Indígenas do Alto Solimões, apesar de nunca ter trabalhado como formadora. Somente no ano de 2011, iniciei minha atuação como formadora de professores indígenas no Ensino Superior. Desempenhei muitas atividades no curso de Pedagogia Intercultural do Programa de Formação de Magistério Indígena (Proind/UEA), que tinha uma linha de financiamento próprio do estado do Amazonas, e ocupei várias funções: fui pedagoga, professora, coordenadora pedagógica e coordenadora geral. No final de 2013, com a aproximação do encerramento das turmas do Proind (ocorrido em 2014), eu e a professora Célia Bettiol iniciamos uma discussão para tentar sensibilizar a administração superior na

oferta de um novo curso de formação de professores indígenas. Contudo, devido às mudanças de governador e a contenção orçamentária, não foi possível dar andamento nessa proposta.

Na Amazônia dos rios colossais, onde tudo é imenso, onde a locomoção é uma engenharia complexa, um pouco antes do encerramento do Proind, vimos diminuir a velocidade da correnteza e percebemos uma paisagem fraturada; não tínhamos perspectiva de propor um curso financiado pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Não tínhamos, também, a possibilidade de concorrer ao Edital do Programa de Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), vinculado ao Governo Federal, visto que o edital era aberto apenas para a concorrência entre as universidades federais. Praticamente diante de uma encruzilhada, encontramos amparo¹⁸ no então Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Parfor).

Assim, nessas águas movimentadas, iniciamos a elaboração do currículo pensado na perspectiva da diferença (Burbules,

18 Essa “brecha” foi descoberta por acaso, durante uma conversa entre mim, a professora Célia Bettiol e a assessora do Ministério da Educação (MEC), Susana Grillo; ocorreu em um dos encontros para assessores indígenas promovidos pela Gerência de Educação Escolar Indígena (GEEI/Seduc) em Manaus no final de 2013. Naquela única conversa, foi explicado que o Parfor era um programa que oferecia financiamento e possibilitava uma “abertura” para pensar um currículo voltado aos interesses das populações indígenas e do campo.

2003) para o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena pela Universidade do Estado do Amazonas, a partir da demanda apresentada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença/AM, por meio da plataforma Paulo Freire, dispositivo implantado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para promover cursos de formação de professores em serviço para turmas de professores indígenas das etnias Ticuna, Kambeba e Kokama.

Esse curso foi muito especial, pois quem solicitou a formação dos professores indígenas foram os egressos dos cursos da UEA, tanto do Curso OGPTB/UEA (2008-2011) quanto do curso Proind/UEA (2009-2014)¹⁹. Para mim, o Curso de Pedagogia Intercultural Indígena representou o processo de agência²⁰, empregado pelos povos indígenas do Alto Solimões. Assim, a caminhada iniciada bem antes dessa formação representou “uma reivindicação ética” (Butler, 2018, p. 122), e possibilitou um retorno ao Território Etnoeducacional do Alto Solimões, onde a UEA já havia desenvolvido dois cursos. Em junho de 2014, implantamos duas turmas em São Paulo de Olivença/AM, depois de visitas às comunidades indígenas

19 No Capítulo 2, faremos um detalhamento do curso de Pedagogia Intercultural Indígena do Vale do Javari.

20 Para Butler (2015), a possibilidade da agência, entendida como capacidade de ação, encontra-se “quando agimos e falamos, não só nos revelamos, mas também agimos sobre os esquemas de inteligibilidade que determinam quem será o ser que fala, sujeitando-os à ruptura e à revisão, consolidando suas normas ou contestando sua hegemonia” (p. 167).

e articulações com o movimento indígena e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo de Olivença.

Figura 3 - Professores Tikuna do Curso de Formação de Professores Indígenas Alto Solimões/AM



Fonte: Acervo do Curso

O ano de 2015 chegou novamente com as águas se agitando e com uma equipe de trabalho composta pelo antropólogo Juan Carlos Peña Marquez, o linguista Sanderson Castro Soares de Oliveira e a pedagoga especialista em alfabetização e letramento Ildete Freitas Oliveira. Mergulhamos de cabeça

nas articulações junto ao grupo de trabalho²¹ que discutia os processos de educação no Javari. Também participavam desse grupo Danielle Brasileiro (Funai) e Maria Edmar e Marcelo Paz (Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte - Semed/ATN); num caminho de rio bem demarcado por dúvidas e inquietações, iniciamos mais uma turma de Pedagogia Intercultural Indígena no município de Atalaia do Norte, no Vale do Javari, com egressos do Curso de Formação de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Amazonas (Seduc). Esse curso também se apresentou como um desafio, pois a Terra Indígena Vale do Javari é habitada por indígenas contatados, em recente contato e isolados. A população indígena contatada é formada por sete povos diferentes que ocupam esse território.

Das sete etnias da Terra Indígena, quatro estão presentes no curso de Pedagogia Intercultural Indígena: Kanamari, Marubo, Matis, Matsés (Mayoruna). Essas etnias possuem históricos diversificados de contato e de escolarização, o que nos possibilitou a experimentar a criação de um currículo da diferença, uma *diferença entre* (Burbules, 2003), representando uma crítica direta à visão da diferença como diversidade, com foco na questão linguística, na produção de material didático para ensino de língua na escola indígena; novamente as noções de interculturalidade e bilinguismo são temas recorrentes no meu olhar sobre o “mundo indígena” e na minha caminhada como pesquisadora.

21 Falo melhor sobre esse grupo de trabalho no Capítulo 2.

A escolha do Javari (acho que foi o Vale do Javari que me escolheu) como empiria para esta tese deu-se, como mencionado, pela minha relação com o curso de Pedagogia Intercultural Indígena ofertado pela UEA em parceria com Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) e a Secretaria Municipal de Educação de Atalaia do Norte (Semed/ATN). As múltiplas relações estabelecidas com o curso e com as instituições citadas possibilitaram as vivências descritas nesta tese.

Escrita autobiográfica: mergulhos pós-estruturais

Agora, voltando ao Rio de água salgada, posso dizer que essa investida makunaímica²² entre Manaus e Rio de Janeiro assinalou uma virada de chave em muitas estabilizações e “verdades” que me cercavam até então. Esse foi o momento demarcado com minha aprovação no doutorado do Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), e pude sentir o efeito da diferença por meio do Convênio Interinstitucional firmado entre a UEA e a UERJ, quando fixou em minha caminhada a denominação de “aluna do Dinter” e na construção discursiva ambivalente (Bhabha, 2013) de tornar visível a marca, o sinal do igual (aluna

22 Como aponta Esbell (2018), a transformação em beija-flor demarca a pronta emergência de Makunaima em “transformar as coisas e transmutar a si próprio” (p. 30) e esse lado “mais fantástico, portanto, o menos alcançado e menos compreendido” e, no meu caso, o mais demorado de acontecer (p. 30).

de pós-graduação) e do diferente (aluna do Dinter), um resíduo intraduzível, um deslizar de significações numa zona fronteira de interrogação, de enfrentamento e de negociação.

Esse momento também provocou diferentes desconstruções teórico-metodológicas que nem em meus sonhos mais loucos pensei vivenciar, pois tanto o campo da Antropologia quanto o da Educação legitimaram as pesquisas com povos indígenas, sobretudo com aporte teórico estruturalista, e foi a partir desse campo que sempre me vi cercada de explicações. Diante disso, pude perceber que minha movimentação como pesquisadora forjou-se (no sentido do ferro e do fogo), junto às populações indígenas do estado do Amazonas a partir da teoria crítica, especialmente no curso de Pedagogia, no mestrado em Educação na UFAM e, posteriormente, em minha atuação profissional na UEA.

Essas desestabilizações por meio das enunciações de autores pós-coloniais, pós-estruturais, pós-fundacionais e pós-feministas, como Appadurai (1998, 2004, 2009), Bhabha (1996, 2002, 2013), Hall (2000, 2001, 2003), Derrida (1991, 1995, 2002, 2003, 2005), Laclau (2006) e Butler (2015, 2017, 2018), dentre tantos outros, advieram da participação no grupo de pesquisa Giros Curriculares: Currículo, Cultura e Diferença, vinculado ao ProPEd/UERJ; o grupo tem possibilitado múltiplas movimentações acerca dessa matriz teórica, e sua contribuição para realização dos estudos de doutoramento e para minha temática de pesquisa no futuro foi e será fundamental.

Figura 4 - Membros do GT 12 – Currículo na 39ª Reunião Nacional da ANPEd. Vista da entrada e da lateral da UERJ - Campus Maracanã



Fonte: Acervo pessoal

Essa experiência²³ “vívda” sob leitura e escrita autobiográfica possibilitou revisitar meu “contato com os mundos indígenas” e impactou sobremaneira minha visão sobre “a realidade” e minha pesquisa. Os desejos despertados acerca dos currículos não indígenas e os deslocamentos produzidos em minha visão sobre política em sentido mais amplo, não apenas

23 É a condição do “vívdo” de forma binária, cuja abordagem pós-estrutural interroga/rasura. Aqui, além da crítica ao dito vivído no campo do currículo, remeto à discussão da “experiência” a partir de Haddock-Lobo (2013), colocando-a sobre rasura. A noção de experiência dada como “aporía”, discuto no Capítulo 4.

na política indigenista, foram completamente alterados durante minha caminhada neste doutorado. Todas essas movimentações possibilitaram e continuam possibilitando um repensar acerca da formação de professores na Amazônia, sejam eles indígenas ou não indígenas.

Fiz esse movimento de trazer “à superfície” as experiências vivenciadas por mim no Curso de Formação de Professores Indígenas do Vale do Javari e, em diferentes momentos desta escrita, por meio de passagens, escritos, desenhos e conversas junto aos professores(as) indígenas do Vale do Javari. Essas vivências sendo *com e para os* professores(as) Marubo, Matsés, Kanamari e Matis aparecem como fio condutor que perpassa todos os capítulos desta tese. Esse “movimento autobiográfico” é uma formulação repetida muitas vezes nas discussões do grupo de pesquisa. Nessas ponderações, ventilávamos a afirmação de que as diferentes teses desenvolvidas pelos membros do Giros Curriculares sempre possuíam uma “escrita autobiográfica” e traziam a marca da diferença, das experiências de vida desses sujeitos em contextos particulares de cada região do Brasil²⁴.

Ao pensar o movimento metodológico da pesquisa, utilizo-me do construto pós-estruturalista²⁵ para considerar que o atributo mais comum dos sistemas que tentam alcançar

24 O ‘Giros Curriculares’ conta com a participação de pesquisadores de praticamente todas as regiões geográficas do Brasil; ainda nos falta um representante da região Centro-Oeste.

25 O pós-estruturalismo utiliza a noção de estrutura para questionar e borrar as premissas do próprio estruturalismo.

o “projeto de razão universal” é a maneira representada pelo que se chama de *metarrelatos*²⁶, que não enxergam e muito menos respeitam as diferenças; nessa empreitada explicativa, generalizante e totalizadora, pretendem emancipar toda a humanidade, num movimento teleológico apresentado em forma de projeto universal.

As filosofias da diferença apresentam-se como tentativa de retirar a credibilidade das grandes narrativas e transformá-las em problemas, em interrogações dos ideais desse projeto universal moderno. As filosofias da diferença²⁷ abandonam a perspectiva da unidade, a fixidez das coisas, as certezas que buscam a universalidade e, por isso mesmo, silenciam a diferença.

Desconstruir a filosofia seria, assim, pensar a genealogia estrutural de seus conceitos da maneira mais fiel, mais interior, mas, ao mesmo tempo, a partir de um certo exterior, por ela inqualificável, inominável, determinar aquilo de que essa história foi capaz – ao se fazer história por meio dessa repressão, de algum modo, interessada – de dissimular ou interditar (Derrida, 2001, p. 13).

26 Lyotard aborda a condição pós-moderna e define tais relatos ou grandes narrativas como sendo histórias contadas de maneira unificada pelas culturas para legitimar uma série de práticas. Lyotard faz uma crítica às metanarrativas que presumem universalidade e totalidade questionando a base dessas metanarrativas.

27 Os pensadores pós-estruturalistas Deleuze, Guattari, Derrida, Foucault, Levinas foram também reconhecidos como “pensadores da diferença”.

Foi também nesse movimento, ao me reconhecer nas filosofias da diferença, que adotei a postura de não superar ou ultrapassar a tradição anterior, uma vez que é impossível nos desvencilharmos dela de forma abrupta; trata-se de interrogá-la, de borrar “seus sentidos e sem sentidos, seus paradoxos intrínsecos, as suas opressões; de compreender a metafísica como um grande texto que está aberto a novas interpretações” (Heuser, 2008, p. 62).

Pensando a organização do texto: os capítulos e as chave de leitura

Para isso, recorro à noção derridiana de tradução, que se sustenta em um operador teórico para interrogar os “dados vivenciados” na pesquisa, na medida em que entendo as experiências durante o trabalho de campo como um sistema de significação contingente (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 392). Nesse caminho de rio, feito de movimentos fronteiraços e aporéticos, é que construo os quatro capítulos desta tese que podem ser lidos em sequência ou separados, por apresentar continuidades e rupturas na sua constituição. Esta tese se organiza a partir de um itinerário²⁸ de escrita.

No primeiro capítulo, intitulado *O que os olhos veem e o mapa mostra: a paisagem do Vale do Javari*, aponto algumas

28 Faço uma referência à disciplina Currículo em Itinerários Autobiográficos, ministrada pelo professor doutor Guilherme Lemos, que tanto contribuiu para meus escritos de tese.

considerações sobre a ‘criação’ da categoria indígena, buscando não traçar um mapeamento histórico sobre o termo, uma vez que esse deslizamento permite aproximações com as discussões pós-estruturais relacionando cultura e identidade. Em um segundo momento, situo as diferentes paisagens de construção do processo de demarcação territorial da Terra Indígena Vale do Javari (AM).

No segundo capítulo, *Caridade, voluntarismo ou exercício de poder? O que quer o nawa na educação (escolar) indígena do Vale do Javari*, discorro sobre a escolarização indígena no Vale do Javari, especificamente o que se entende enquanto política educativa como direito a uma educação diferenciada e a descrição das dimensões culturais dos povos que lá habitam, partindo de algumas interlocuções junto aos professores indígenas e dos dados trazidos pelo MEC/INEP, em que tanto os relatos quanto os dados expõem a precariedade nas condições de atuação. Na atualidade, as tentativas de normatizar as escolas indígenas do Javari com base em projeções interculturais e bilíngues esbarram nas diferentes traduções vivenciadas pelos professores desses múltiplos enquadramentos normativos, o que possibilita movimentos de negociações por parte desses sujeitos. Discorro sobre a ideia de currículo como enunciação cultural e como essa perspectiva aproxima-se das discussões sobre escola indígena.

No terceiro capítulo, *Escritos sobre políticas curriculares na América Latina: um projeto intercultural e bilíngue*, as três seções que o compõem se desmembram em subseções: a primeira seção apresenta as políticas curriculares para a formação de

professores indígenas nos países latino-americanos, onde os “projetos de escolarização indígena” assumem as noções de Educação Bilíngue e Interculturalidade. No Brasil, essas políticas curriculares são pavimentadas via Ministério da Educação (MEC), com suas múltiplas tentativas de fixar sentidos para a Educação Escolar Indígena. Nas últimas seções, os documentos para formação de professores indígenas e as propostas da II Coneei são analisados levando em consideração as noções de Educação Intercultural Bilíngue em que está situada a política de formação de professores indígenas para todo Brasil e de onde as orientações “emanadas” foram incorporadas na formulação do curso de Pedagogia Intercultural Indígena.

No quarto capítulo, *O Javari que habita em mim: sendo e estando com os professores Matis, Matsés, Marubo e Kanamari*, apresento algumas vivências dos dados de pesquisa, estabelecendo uma discussão sobre relacionalidade a partir das experiências junto aos professores(as) indígenas do Vale do Javari (AM); discorro também sobre os sentidos de tradução, enquanto operador teórico que norteia as análises de duas atividades vivenciadas no Curso de Pedagogia Intercultural Indígena: a produção dos mapas linguísticos e os memoriais dos professores(as) indígenas, possibilitando aprofundar um movimento teórico-metodológico da pesquisa em relação com professores(as) indígenas Matis, Matsés, Marubo e Kanamari.

Para finalizar: uma nova abertura e o convite a leitura

É nesse movimento de rebojo²⁹, tendo o Curso de Formação de Professores(as) Indígenas como fio condutor da tese, que apresento meu processo de desconstrução como pesquisadora da temática indígena, caminho, como já mencionado, forjado junto à teoria crítica e que, ao mergulhar pela primeira vez nos estudos pós-estruturais, busca interrogar algumas certezas que carregava comigo.

Nesse processo, lanço-me nessa jornada desconstrutiva tentando não encarnar o “mito do leito de Procusto”³⁰; nesse sentido, espero que, ao me lançar na jornada pós-estrutural, não tenha cortado tão abruptamente as visões que ainda carregava comigo para caber no lugar reservado a mim. Portanto, não busco certezas, mas reflexões contingentes e ambivalentes diante dessa escrita autobiográfica convidando todos, todas e todes a fazer a leitura completa do meu texto de tese.

29 Movimento de rotação em espiral, remoinho de água que se forma no mar ou no rio.

30 O mito do leito de Procusto é apresentado como uma metáfora para situações de imposição de determinado padrão e querer a todo o custo obrigar que algo encaixe numa matriz preestabelecida.

Referências

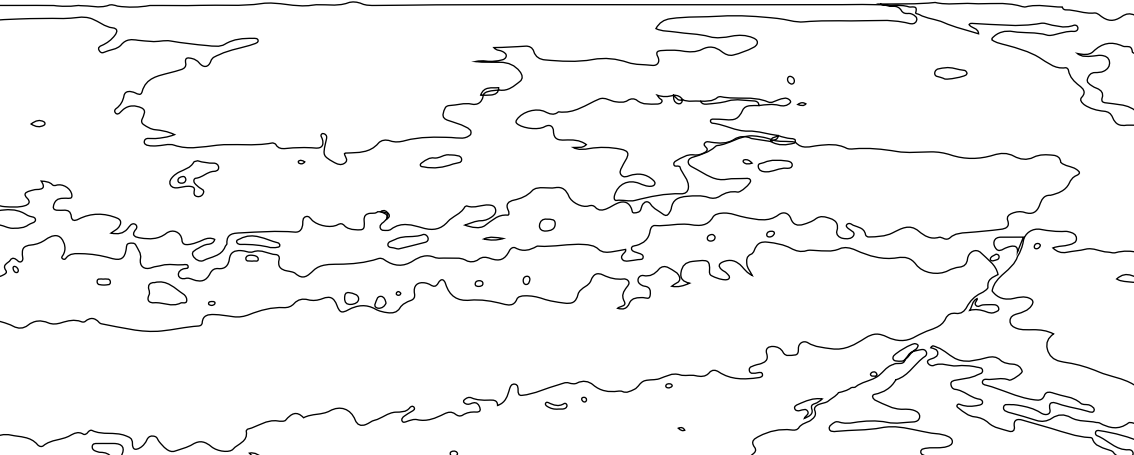
- APPADURAI, A. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: FEATHERSTONE, M. (org.). *Cultura global*. Nacionalismo, globalização e modernidade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- APPADURAI, A. *Dimensões culturais da globalização*. Trad. Telma Costa. Lisboa: Teorema, 2004.
- APPADURAI, A. *O medo ao pequeno número: ensaios sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras, 2009.
- AZEVEDO, D. L. *Agenciamento do mundo pelos Kumuã Ye'Pamabsã: o conjunto do bahsese na organização do espaço Di'ta Nehke*. Manaus: EDUA, 2018.
- BARRETO, J. P. L. *Waimabsã: peixes e humanos*. Manaus: EDUA, 2018.
- BARRETO, J. R. R. *Formação e transformação de coletivo indígenas do noroeste amazônico: do mito à sociologia das comunidades*. Manaus: EDUA, 2018.
- BHABHA, H. O terceiro espaço: uma entrevista com Homi Bhabha. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, v. 24, p. 34-41, 1996.
- BHABHA, H. *O local da cultura*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.
- BHABHA, H. *Nuevas Minorías Nuevos Derechos: notas sobre cosmopolitismo vernáculo*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2013.
- BUTLER, J. *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

- BUTLER, J. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. *In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (orgs.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.
- COSTA, M. G. *A Igreja Católica do Brasil: as ações civilizatórias e de conversão ao catolicismo das Missões Salesianas junto aos povos indígenas do Alto Rio Negro/Amazonas (1960-1980)*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- DERRIDA, J. *Margens da Filosofia*. Trad. Joaquim Torres Costa e António M. Magalhães. Campinas: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, J. *Salvo o nome*. Campinas: Papyrus, 1995.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- DERRIDA, J. *Papel máquina*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- ESBELL, J. Makunaima, o meu avô em mim! *In: Revista Iluminuras*, Porto Alegre, v. 19, n. 46, p. 11-39, jan./jul. 2018.
- HADDOCK-LOBO, R. Notas sobre o trajeto aporético da noção de experiência no pensamento de Derrida. *Educação e Filosofia*, v. 27, n. 53, p. 259-274, 2013. DOI: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v27n53a2013-p259a274>.

- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Guaracira Lopes Louro Silva. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- HALL, S. A questão multicultural. In: HALL, S.; SOVIC, L. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 49-94.
- HEUSER, E. M. D. No rastro da filosofia da diferença. In: SKLIAR, C. *Derrida & Educação*. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- HONÓRIO, M. A. *Espaço enunciativo e Educação Escolar Indígena: saberes, políticas, línguas e identidades*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- LACLAU, E. Inclusão, exclusão e a construção de identidades. In: BURITY, J.; AMARAL, A. *Inclusão social, identidade e diferença: perspectivas pós-estruturalistas de análise social*. São Paulo: Annablume, 2006. p. 21-37.
- LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas do currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013a.
- MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, p. 272-285, maio/ago. 2006.

- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez. 2012.
- MACEDO, E. Currículo, Identidade e Diferença: Articulações em torno das DCN para o Ensino Fundamental. *Relatório de Projeto de Pesquisa*. Universidade do Estado do Rio De Janeiro, 2014.
- MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- MAIA, G. S. *Bahsamori*: o tempo, as estações e as etiquetas sociais dos Yepamahsã. 2. ed. Manaus: EDUA, 2018.
- SILVEIRA, E. D.; SOUZA, A. S. D. *Políticas públicas e direitos indígenas*. Manaus: Ed. UEA, 2011.

Parte II
Currículo, políticas e
práticas docentes





Avaliação: um significante na centralidade curricular de políticas públicas

*Paulo Sérgio Ribeiro da Silva
Maria Isabel Ramalho Ortigão*

Introdução

Nos últimos anos, a avaliação tem sido um dos temas centrais no campo da Educação e recentemente com a aprovação da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), que projeta uma educação centrada na unificação de um currículo nacional, a avaliação passou a assumir um significante importante na difusão de políticas públicas que visam mobilizar reformas curriculares para a formação inicial e continuada de alunos. Nessa perspectiva, é salutar o diálogo com teóricos que abordem essa temática a fim de dar sentidos aos exames de avaliação em larga escala e provas externas padronizadas.

O artigo *Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia*, de Diaz Barriga (1982), aborda o problema da avaliação escolar como um processo de modernização do discurso, com o trabalho realizado até o momento na avaliação escolar para a construção de uma abordagem teórica e epistemológica. Para tanto, ele apresenta duas teses sobre a

avaliação como ponto de partida. Essas teses são apresentadas como construções que apontam para uma teoria da avaliação e que, ao mesmo tempo, podem ser consideradas como ponto de partida para iniciar a análise e a reflexão sobre esse objeto de estudo, uma vez que há uma necessidade de conceber a realidade como um mundo aparente, cheio de significados que devem ser decodificados e a prática da avaliação escolar como prática social, é um ponto de partida e de finalização no processo de avaliação.

Diaz Barriga (1982) defende que as obras teóricas sobre a avaliação têm de serem construções, que dão conta desse objeto de estudo e que possibilitam ao mesmo tempo sua transformação e construção teórica, sendo insubstituíveis neste processo, e particularmente importantes em relação a uma teoria da avaliação. Ele se apoia em dois problemas latentes fundamentais que são o objeto de avaliação sendo inserido no contexto social, e a avaliação sendo uma atividade socialmente determinada, uma vez que a proposta de avaliação da aprendizagem em sala de aula é reduzida à preparação, aplicação e interpretação dos dados coletados por meio de exames elaborados e interpretados por meio de sistemas mecanizados da avaliação, bem como a noção de aprendizagem e de ensino.

Finalizando o artigo, Diaz Barriga evoca que a avaliação é um processo que permite ao estudante refletir sobre sua própria aprendizagem. Dessa forma, a avaliação tende a propiciar no sujeito a autoconsciência de seus processos de aprendizagem permitindo que o aluno reflita sobre o que foi alcançado bem

como as causas que podem explicar essa situação e, acima de tudo, o que pode ser feito para o futuro.

Diante dessas premissas, acreditamos que um estudo da avaliação a partir da perspectiva do valor e da função social da nota escolar, e das repercussões individuais em relação às motivações do sujeito e à transferência com que esta etapa é desenvolvida, ajudaria a compreender e explicar o estágio do proceso da avaliação e sobre o seu processo de aprendizagem.

No artigo, *Ser professor(a) hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas*, Vera Candau (2014), faz uma análise dos desafios que os professores estão sendo chamados a enfrentar, na perspectiva da exigência de ressignificação da escola na contemporaneidade, partindo da crise atual da educação escolar, para discutir as relações entre culturas e educação na sociedade atual. Candau divide o artigo em três partes, na primeira, *A escola entre a tradição e a reinvenção*, ela enfatiza a necessidade de uma renovação da educação para sua melhor adequação à sociedade hegemônica que está adiante de novos tempos, marcados pela globalização, pelas exigências do desenvolvimento econômico e pelo impacto das tecnologias da informação e da comunicação. Na segunda parte, *Cultura(s), multiculturalismos e educação*, ela dialoga com Stuart Hall ao afirmar que é cada vez mais convergente que a dimensão cultural constitui um elemento configurador fundamental da contemporaneidade e, nesta perspectiva, a cultura passa a ser um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis da mudança histórica no novo milênio. E por último, Candau evoca a participação

dos professores como agentes socioculturais, profissionais que exercem uma função mobilizadora do crescimento pessoal e social, e desafiam seus alunos a ampliar horizontes e experiências, dialogando com diversos conhecimentos e sentidos e desenvolvendo valores e práticas sociais.

Para o autor, a função social do educador contribui como um agente sociocultural fundamental para que a escola seja reinventada e se afirme como um locus privilegiado de formação de novas identidades e mentalidades capazes de construir respostas, sempre com caráter histórico e provisório, para as grandes questões que enfrentamos na atualidade.

No artigo, *Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo*, Hipólito Moreira e Andressa Ivo (2013) analisam os efeitos sobre o currículo e o ensino das atuais políticas educacionais suscitando profundas modificações no campo educacional, na gestão educacional, no trabalho docente e no currículo, principalmente sobre os efeitos das políticas de responsabilização e sistemas de avaliação sobre o currículo, com ênfase em currículos centralizados e regulados por mecanismos de avaliação padronizada, vinculados a modelos de gestão baseados na nova gestão pública, na performatividade e em políticas de indicadores.

Hipólito e Ivo (2013) discutem, também, a política que entrelaça o currículo, a gestão e o trabalho docente com foco nas políticas educativas e com ênfase na meritocracia, nos índices educacionais e nas políticas de responsabilização. No Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) é calculado e divulgado periodicamente pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), a partir de dados sobre rendimento escolar, obtidos por meio do Censo Escolar e medidos pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Para Hypólito e Ivo, esses programas e políticas de avaliação demonstram a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais com o deslocamento da educação para a esfera do econômico. Finalizando o artigo, Hypólito e Ivo afirmam que o IDEB e as avaliações em larga escala têm sido o eixo norteador das atuais políticas de educação definindo as práticas pedagógicas e curriculares da escola. Diante dessas considerações dos diálogos de Hypólito e Ivo, reafirmamos que tais políticas apenas responsabilizam os professores pelo desempenho dos alunos, eximindo os gestores de suas responsabilidades. Além disso, tais avaliações têm proposto uma aprendizagem que deve ser mensurada por meio das avaliações, mas que desconsidera o contexto escolar, as peculiaridades dos alunos e sua evolução no processo de ensino-aprendizagem.

No artigo, *PISA: números, conduta de padronização, e a alquimia de assuntos escolares*, Thomas Popkewitz (2013) examina a rede de práticas que conferem inteligibilidade à organização do conhecimento das questões escolares do PISA, tornando visíveis os princípios que ordenam e classificam os objetos

vistos e que atuam sobre o conhecimento prático dos sujeitos escolares, constituindo-se em uma nova ferramenta de gestão de melhoria escolar da OCDE, para a avaliação internacional de estudantes, essa gestão concentra-se na mensuração das expectativas relacionadas ao desempenho escolar.

Popkewitz (2013) divide o artigo em quatro momentos, no primeiro ele discute a transformação dos números em fatos numéricos, no qual são produzidos através dos mesmos métodos que são concebidos para medir o conhecimento dos alunos. No segundo, Popkewitz direciona a atenção aos princípios dos sujeitos escolares que ordenam e classificam os fatos das medições do Pisa, os números e a reforma da sociedade, através da medição dos sistemas escolares para a competitividade das nações em termos das novas demandas da economia global. No terceiro, Popkewitz (2013) explora a pretensão de objetividade dos números pelos processos sociais, gerados a mando dos discursos morais e políticos e o conhecimento prático medido pelo PISA, incorporando distinções e diferenciações sobre a capacidade das crianças para resolver e interpretar problemas. Por último, como uma tese cultural, Popkewitz investiga o Pisa como processo pedagógico que permite uma maneira de falar, pensar e agir no campo da reforma educativa.

No artigo, *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*, Domingos Fernandes (2008) discute a construção de uma teoria da avaliação dos alunos no domínio das aprendizagens que possam enquadrar os pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico, neste processo

de construção, o professor deverá ter um papel essencial no desenvolvimento da interação com todos e com cada um dos alunos e entre os próprios alunos, pois a avaliação só pode assumir a sua natureza formativa num contexto interativo e dinâmicos de interação social. A teoria da avaliação no domínio das aprendizagens dos alunos tem que ser construída a partir do conhecimento que formos desenvolvendo acerca dos fenômenos que ocorrem no interior daquele triângulo e das interações que se estabelecem entre os elementos dos seus vértices e que a avaliação formativa deixe de ser apenas uma construção teórica e passe a integrar as práticas de professores e alunos nas salas de aula.

Conclusão

Fazendo uma triangulação dos artigos que compõem este trabalho, o autor se identifica com os problemas abordados na temática: *Avaliação escolar na atualidade*, e teorizá-la é o ponto de partida para iniciar a análise e a reflexão sobre esse objeto de estudo, uma vez que há uma necessidade de conceber a realidade como um mundo aparente, cheio de significados que devem ser decodificados e a prática da avaliação escolar, como prática social, é um ponto de partida e de finalização no processo de avaliação. Também se compreende que os desafios enfrentados pelos professores são atuais e necessários, uma vez que o educador é o agente sociocultural fundamental neste processo de enfrentamento da atualidade.

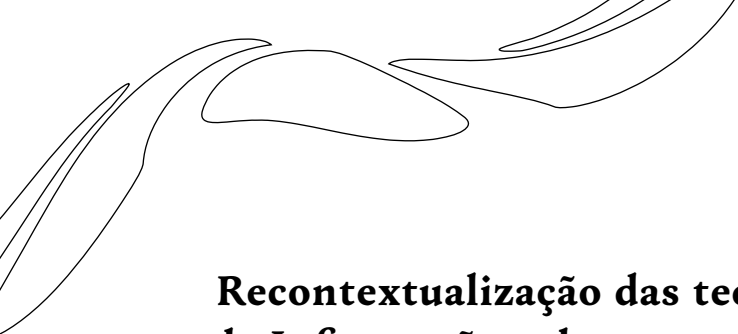
Para os sistemas de avaliação sobre o currículo, o autor sustenta os argumentos de Hipólito e Ivo (2013), quando analisam os efeitos sobre o currículo e o ensino das atuais políticas educacionais, principalmente sobre os efeitos das políticas de responsabilização e sistemas de avaliação sobre o currículo regidos por mecanismos de avaliação padronizada, vinculados a modelos de gestão baseados na nova gestão pública e em políticas de indicadores, principalmente no caso do IDEB e das avaliações em larga escala, que têm sido o eixo norteador das atuais políticas de educação, definindo as práticas pedagógicas e curriculares da escola.

Na temática Pisa de Thomas PopKewitz (2013), o autor concorda com a rede de práticas que conferem inteligibilidade à organização do conhecimento das questões escolares tornando visíveis os princípios que ordenam e classificam os objetos vistos e que atuam sobre o conhecimento prático dos sujeitos escolares, constituindo-se em uma nova ferramenta de gestão de melhoria escolar para a avaliação internacional de estudantes.

Finalizando, o autor se insere sobre a discussão da construção de uma teoria da avaliação dos alunos, no domínio das aprendizagens de Domingos Fernandes (2008), que possam enquadrar os pontos de vista epistemológico, ontológico e metodológico. Argumentando que a discussão sobre avaliação é necessária na atualidade a fim de descrever, analisar e interpretar um amplo conjunto de relações, de fenômenos e de realidades associados à avaliação formativa, somativa e às tarefas dos professores e alunos.

Referências

- CANDAU, V. M. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014.
- DIAZ, B. A. *Tese para uma teoria da avaliação e suas derivações no ensino em perfis educacionais*, n. 15, p. 16-37, 1982.
- DOMINGOS F. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 41, set./dez. 2008.
- HYPÓLITO, A. M.; IVO, A. A. Políticas curriculares e sistema de avaliação: efeitos sobre currículo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 2, n. 11, ago. 2013. ISSN: 1809-3876.
- POPKEWITZ, S. T. PISA: Números, Estandarización de la Conducta y la Alquimia de las materias escolares. *Revista del Currículo e formación del profesorado*, v. 17, n. 2, maio/ago. 2013. Acesso em: 15 jan. 2019.



Recontextualização das tecnologias da Informação e da comunicação no processo de mediação pedagógica no Ensino da Matemática

*Clodoaldo Pires Araújo
Raquel Goulart Barreto*

Introdução

Como professor e pesquisador da área da formação e do trabalho docente, consideramos importante fazer um estudo mais aprofundado para compreender as condições de produção e de como as tecnologias da informação e da comunicação vêm sendo utilizadas e de que maneira isso tem impactado e ressignificado o trabalho dos professores.

Em uma aproximação inicial com o objeto de pesquisa, pude perceber, a partir de Bernstein (1996), que as tecnologias da informação e da comunicação não foram criadas como recursos didáticos e sim para outros fins. E isso nos fez perceber que, para se fazer uso das TIC, seria necessário, portanto, uma descontextualização para então recontextualizá-las no processo educacional. Nesse sentido, estruturamos nossa pesquisa em a *Recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação*

numa perspectiva dinamizadora, agregando valores aos profissionais da educação e auxiliando o processo ensino e aprendizagem. Assim, mostramos como as tecnologias são recontextualizadas para subsidiar na formação e no trabalho docente.

E tomando os discursos das políticas educacionais para a formação e trabalho docente e a centralidade das tecnologias da informação e da comunicação, questionamos: Como as políticas educacionais têm recontextualizado as tecnologias da informação e da comunicação e reconfigurado a formação e o trabalho docente? A partir dessa problemática em que o objeto está inserido, desenvolvemos nosso trabalho.

No que tange às recontextualizações das TIC, as contribuições das teorias de Bernstein para o campo das políticas educacionais e políticas curriculares são bastante significativas, de maneira particular às contribuições do conceito de recontextualização do discurso. No que tange às TIC, é importante sempre lembrar que as tecnologias da informação e comunicação foram criadas para outras finalidades, que não as educacionais, em outras relações sociais, sendo assim descontextualizadas de suas áreas de origens e recontextualizadas na educação (Bernstein, 1996).

Bernstein (1996, p. 265) chama a atenção e destaca ainda que “aqueles que produzem o novo conhecimento são também seus próprios recontextualizadores”. Diante disso, existe uma aproximação entre os produtores da recontextualização com os agentes da produção do conhecimento, pois é muito difícil impedir que exista uma recontextualização, pois à medida

em que há passagem de discursos de um contexto para outro, sempre haverá um movimento de recontextualização.

Nesse sentido, Magalhães (2008) ressalta que a recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação se fará pelas possibilidades de apropriação, recolocação, refocalização, mais do que a simples presença de uma tecnologia, pois o que importa são as apropriações dos materiais pelos sujeitos.

No atual contexto, as tecnologias da informação e da comunicação ocupam um lugar central na sociedade, embora o acesso a elas ainda não seja tão democrático. Dos vários aspectos dessa centralidade, é essencial perceber as políticas educacionais que de certa forma vem resignificando o papel do professor.

Bases teórico-metodológicas faircloughianas

A análise e a interpretação do corpus, foram embasadas na Análise Crítica do Discurso (ACD), formulada por Norman Fairclough (1989, 2001, 2013, 2015, 2016). Como um método de abordagem no estudo dos discursos, Barreto (2015) destaca, no que se refere ao trabalho analítico, os pontos de entrada na abordagem dos textos e supõem a sua inscrição histórica e o trabalho com as pistas linguísticas detectáveis.

Norman Fairclough, de nacionalidade britânica, é professor Emérito de Linguística na Universidade de Lancaster na Inglaterra – Reino Unido, e um dos fundadores da Análise

Crítica do Discurso (ACD), um ramo da análise de discurso que estuda a influência das relações de poder no conteúdo e na estrutura dos textos. É reconhecido pela sua significativa contribuição ao estabelecer um quadro metodológico que permite investigar a relação entre o discurso e a mudança social.

A teoria de Fairclough se propõe a analisar o papel da linguagem e outros elementos semióticos, como as imagens, na reprodução das práticas sociais e das ideologias (Silva, 2017). Entretanto, a respectiva teoria é inovadora quando propõe examinar em profundidade, não apenas o papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também, seu papel fundamental na transformação social (Magalhães, 2016).

Abordamos o discurso da comoditização, numa relação com a recontextualização das tecnologias da informação e da comunicação, usamos as formulações de Gramsci (2006) para nortear e conduzir esta recontextualização em circunstâncias do nosso cotidiano, tomando como alicerce um recorte da sociedade (classe social). Construimos uma base para a Análise Crítica do Discurso (ACD) nas políticas de formação e do trabalho docente com o pressuposto de que as políticas educacionais nacionais e internacionais para a formação e o trabalho docente, considerando a centralidade das TIC, são propostas que ressignificam a formação e trabalho do professor.

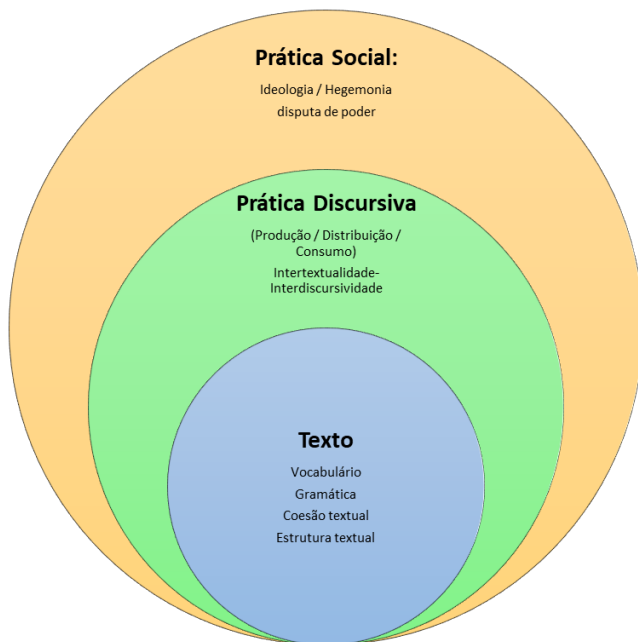
A tridimensionalidade da análise crítica do discurso (ACD)

O modelo tridimensional para Análise Crítica do Discurso foi proposto por Fairclough em 1989 (obra) e aprimorado em 1992 (tradução de 2001 e 2016) publicado no capítulo *Teoria Social do Discurso*. No respectivo capítulo, Fairclough (2016, p. 93) apresenta que essa tridimensionalidade é “determinada pelos objetivos estabelecidos em reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem”. O autor ressalta ainda que o modelo tridimensional de análises é um importante recurso para pesquisa científica social e, especificamente, no estudo da mudança social. Fairclough usa o termo discurso no sentido de linguagem configurando prática social, quando refuta a concepção de linguagem como atividade plenamente individual.

Deste modo, Fairclough (2016, p. 22) afirma que o “conceito de discurso e análise de discurso é tridimensional”, onde qualquer evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática discursiva e um exemplo de prática social. A primeira parte da análise tridimensional que trata da análise textual, pode ser denominada ‘descrição’, e as partes que tratam da análise da prática discursiva e da análise da prática social da qual o discurso faz parte, podem ser denominadas

‘interpretações’ (p. 105). Assim, esquematicamente a respectiva teoria é representada da seguinte maneira:

Figura 1 – Concepção tridimensional da Análise Crítica do Discurso (ACD) de Norman Fairclough



Fonte: Fairclough, 2016. (p. 105-137)

O texto é a categoria concreta e material do discurso. Para Fairclough (2016, p. 107), “os textos são altamente ambivalentes e abertos a múltiplas interpretações. Os intérpretes geralmente reduzem essa ambivalência potencial mediante opção por um sentido particular”. Nesta perspectiva,

é necessário que se faça uma análise linguística dos textos, isto é, a sua descrição, pois para Barreto (2009, p. 11, grifo do autor):

É do texto que partimos em busca do “discurso”, a partir de pistas encontradas na sua superfície. Em princípio, essas pistas são linguísticas, na medida em que o próprio estatuto textual tem sido atribuído aos que são tecidos pela linguagem verbal escrita.

As lexicalizações (significações) e as relexicalizações (ressignificações) têm fundamental importância tanto para o aspecto político como para o ideológico. Barreto (2019, p. 224-225) de modo geral explicita:

As ressignificações compreendem a atribuição de sentidos novos a palavras dicionarizadas, em deslocamentos que tendem a marcar sua inscrição em matrizes outras. Já as relexicalizações, ou novas lexicalizações, correspondem à utilização de neologismos ou de termos já cunhados em outras áreas e para outros fins, para dar conta de sentidos que as palavras existentes não expressariam. A análise de ambos os processos é imperativa na caracterização dos movimentos de abandono, deslocamento e/ou apropriação de palavras em diferentes contextos e matrizes conceituais, assim como de cunhagem de outras para dar conta de novos aspectos da “realidade”.

Nesse aspecto, as ações de origem políticas e ideológicas, geralmente usam o recurso da relexicalização³¹. “[...] os sentidos das palavras entram em disputa dentro de lutas mais amplas” (Fairclough, 2016, p. 110). O autor sugere ainda que as estruturas particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos de uma palavra são formas de hegemonia.

No discurso como prática discursiva, a relação entre linguagem e construção social, na abordagem tridimensional, também existe a análise da dimensão intermediária, que se refere à prática discursiva, na qual a respectiva dimensão é mais interpretativa. Nesse movimento, a análise faircloughiana propõe a investigação de textos quanto à produção, à distribuição e consumo textual, analisando aspectos como coerência, intertextualidade e interdiscursividade. E “a natureza desses processos, varia entre diferentes tipos de discursos, de acordo com fatores sociais” (Fairclough, 2016, p. 111).

Nesta dimensão, o objetivo é de responder a questões de natureza sociocognitiva como: Quem produz os textos? Quem escreve para quem? De quem é a voz do texto? Em quais circunstâncias? E assim, identificar os agentes hegemônicos que determinam o conteúdo dos discursos das políticas educacionais, é fundamental para qualquer estudo crítico da respectiva temática. Temos também as questões: Quem distribui? A produção é neutra ou tem intencionalidade? Quem

31 Fairclough (2016, p. 110) nos mostra um exemplo desta estratégia para a utilização dos termos “terrorista” e “lutador de liberdade” em que a análise depende da posição ideológica de quem fala.

são os “consumidores” dos textos? E por fim, quais as relações de poder que se estabelecem neste processo de produção, distribuição e consumo? (Fairclough, 2016).

No que tange ao discurso como prática social, a teoria tridimensional do discurso de Norman Fairclough, destaca as categorias: ideologia e hegemonia. Nessa concepção, excede-se a prática discursiva da qual o texto é parte integrante, na perspectiva de identificar pistas ideológicas e hegemônicas no respectivo texto. Sendo assim, discutiremos o conceito de discurso, em relação à ideologia e ao poder, e situaremos o discurso “em uma concepção de poder, como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder, como luta hegemônica” (Fairclough, 2016, p. 121).

No processo da análise da prática social, os traços e os rastros de discursos naturalizados, que foram identificados na análise textual, são interpretados e esclarecidos, sendo que um dos objetivos da análise crítica de discurso que Fairclough propõe, na sua teoria, é problematizar, extrair do senso comum, desnaturalizar discursos que possam estar cooperando para a conservação de relações assimétricas e consequente manutenção de poder.

O ensino e a educação matemática: a recontextualização das TIC no processo ensino e aprendizagem da matemática

O processo de mudança na passagem do ensino de matemática, visto como uma maneira de realizar a instrução nos conteúdos matemáticos, para a educação matemática, é compreendida como um movimento de deslocamento dos conteúdos de instrução para as necessidades e possibilidades do estudante, revela a filiação direta da matemática na escola aos aspectos mais amplos da Educação. Nesse movimento, a educação matemática insere-se na modernização pedagógica levada a termo a partir de finais do século XIX. Por certo, para esse movimento, concorrem matemáticos, pedagogos e professores. Esse panorama mundial que traz novos valores para a escola, para o ensino e para Educação, repercute e traz mudanças significativas para os estudos da matemática (França, 2011).

A linguagem da matemática em seu desenvolvimento histórico até o contexto atual, percorreu em direção a uma exigência rígida de formalização, no sentido em que um teorema é uma sequência em que todos os passos estão claros e cada um deles é obtido imediatamente do passo anterior por regras de inferência, axiomas, linhas anteriores ou definições, como uma prova formal em lógica ou um programa computacional e, então, para uma linguagem quase formalizada. Esta, mostra-se como

uma sequência de argumentos que indicam a um interlocutor intencionado a compreendê-los e em avançar em possíveis indicações apontadas por essa sequência, que a demonstração do teorema almejado possa ser colocada na forma de uma prova lógica adequada, no padrão do rigor desejado (Bicudo, 2013).

Do ensino da matemática para a educação matemática

As pedagogias tradicionais parecem ter formulado os currículos e suas metodologias sem considerar os avanços da psicologia, ignorando as descobertas no campo do desenvolvimento cognitivo. Várias décadas depois das primeiras críticas de Jean Piaget aos métodos pedagógicos adotados, as escolas, na sua maioria, permanecem imutáveis na sua organização curricular e parecem descurar os processos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.

Nesse contexto, acentua-se a ideia de que a criança é um ser diferente, alguém que está em processo de formação e tem estágios evolutivos no pensar, no agir e, sobretudo, no aprender. Contra um modo considerado não natural de imposição e coerção de padrões, difunde-se a necessidade de trabalhar em harmonia com o desenvolvimento da criança. Assim, a chamada educação “livresca”, fundamentada em processos de memorização, constituiu propostas para um ensino dinâmico, contextualizado e participativo, que vai de uma compreensão a partir do concreto para construir novos conceitos.

Influências da educação matemática para o ensino da matemática

O primeiro movimento internacional para a modernização do ensino da matemática teve como uma de suas metas a redução do descompasso existente entre os estudos científicos e tecnológicos e o ensino de matemática desenvolvido nas escolas de ensino médio nos anos de 1930. Esse movimento pode ser considerado como uma das primeiras tentativas de romper com o ensino de matemática tradicional e a adoção de uma proposta de métodos ativos para o ensino da matemática contrapondo o ensino mecânico e de memorização da escola (Miorim, 1998). Assim, nasce o Movimento da Matemática Moderna (MMM), os seus idealizadores fizeram uso de muitos argumentos para realizar uma grande mobilização para justificar a necessidade de modernização dos conteúdos de matemática e evidenciaram ainda a preocupação dos educadores que comandaram o movimento com o conhecimento matemático, com a modernização do seu ensino e sua renovação em vários momentos do século XX.

É importante destacar que esses movimentos tiveram como propósito discutir uma ampla proposta para melhorar o ensino. O Movimento Internacional ocorre, como já destacamos, no início do século XX, com o trabalho desempenhado por Félix Klein no sentido de disseminar a ideia de imediata reforma do ensino da matemática e, um

segundo momento na metade do século, quando a preocupação em modernizar o ensino da matemática através do MMM é provocada a partir de uma série de eventos vinculados ao campo da ciência e tecnologia.

Com a chegada do Movimento da Matemática Moderna no Brasil em meados da década de 1950, o mundo todo passava por uma reestruturação em todos os seguimentos. Nesse contexto, o único objetivo ligado à educação era o ensino técnico, cuja meta era preparar mão de obra para atender à demanda exigida do novo modelo econômico.

Nesse panorama de reconstrução, as discussões sobre a modernização do ensino da Matemática visavam entre outras questões a proposição de um ensino contextualizado, que contribuiu significativamente para fomentar as discussões e ainda ajudar a formar grupos de professores em vários estados brasileiros com o propósito de difundir e estudar a Matemática Moderna e tentar implementar a nova proposta para o ensino da matemática (França, 2011).

Muitas discussões foram feitas em diversos setores da sociedade sobre a nova proposta que tornaram possíveis inúmeros pontos de vista. Os aspectos positivos ficaram por conta da motivação para a criação dos grupos com o objetivo de discutir a Matemática. Porém, o que se criticava na Matemática Moderna era a ênfase dada à linguagem formal e ao rigor, voltado para a formação de cientistas e inapropriado para o ensino elementar e secundário. França (2011, p. 624, grifo do autor) enfatiza que:

Apesar de tantos “altos e baixos”, de acordo com pesquisas como os estudos que investigam essa história indicam que os resquícios da Matemática Moderna parecem ter permanecido até menos de duas décadas atrás nos currículos escolares, em conteúdo como a Teoria dos Conjuntos e Vetores, e o Movimento que lhe deu origem pode ser considerado como a última grande reforma curricular da Matemática.

Nesse cenário, a Educação Matemática surge, no Brasil, em discussões da década de 50 e consolida-se na década de 1980, originando-se do discurso de matemáticos que passam a investigar a questão da possibilidade de mudar a realidade crítica do ensino de Matemática predominante. A Educação Matemática no Brasil constitui-se de maneira formal da área de pesquisa em Educação Matemática, no Brasil, a qual se dá com a fundação da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), em 1988. Assim, a construção de propostas alternativas para a ação pedagógica para o ensino da matemática que se constituiu dentro do movimento da educação matemática, as tendências em educação matemática se tornaram uma possibilidade para a construção de novos conhecimentos. Nesse movimento, é importante destacar as tendências em Educação Matemática que estão sendo alvo de discussões e produções teóricas e práticas, as quais destacamos: Etnomatemática, Modelagem Matemática, Resolução de Problemas, História

no Ensino da Matemática, Leitura e Escrita na Matemática, Educação Matemática Crítica e uso das TIC.

A tendência que abordamos no nosso estudo são as TIC, quando destacamos como ela pode se recontextualizar e ajudar o trabalho docente em suas diversas atividades no ensino da matemática sem promover a substituição parcial ou total do professor.

Recontextualizando as TIC para a mediação pedagógica no ensino da matemática

Durante décadas, as soluções disponíveis para ministrar uma aula limitavam-se basicamente as apostilas, livros didáticos, quadro de giz etc., mas, nas últimas décadas, com o advento das TIC, os recursos como computadores, notebooks, smartphones com acesso à internet, têm contribuído para potencializar o ambiente educacional. Todos esses recursos dizem respeito à tecnologia que se constitui, segundo Leite (2014, p. 25), de “todos os instrumentos que servem para realizar um trabalho pedagógico de construção do conhecimento”, os quais compreendem uma diversidade de artefatos, instrumentos e máquinas que se incorporam ao processo de ensino e aprendizagem.

Destacamos inicialmente para essa discussão, a concepção de Basil Bernstein (2001), segundo o qual compreender a tecnologia é assumi-la como fonte de um novo potencial intelectual e este capaz de emancipar aquele que o

adquire de limitações sociais e intelectuais características dos antigos conhecimentos.

Retomando as discussões iniciais, destacamos também que, por meio da recontextualização, o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto em que é modificado (através de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado. Assim, o princípio recontextualizador de Bernstein “seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos” (Bernstein, 1996, p. 259).

Desse modo, Bernstein nos concede um princípio que tira um discurso de sua prática e contexto de origem e reloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamentos seletivos. Nesse movimento, o discurso real (original) passa por uma modificação, criando um discurso imaginário ou virtual (discurso recontextualizado). Nesse cenário, o discurso não é mais o mesmo, pois as primeiras ideias propostas são inseridas em outros contextos que permitem releituras, reinterpretações e sobretudo mudanças nos significados reais.

Nesse contexto recontextualizador, trazemos as tecnologias da informação e da comunicação para auxiliar o docente em seu trabalho de ensinar, - mediação pedagógica -, motivo pelo qual se faz necessária a compreensão da educação versus tecnologia no processo de construção do conhecimento em sala de aula. Assim, mediante as

proposições até aqui apresentadas, objetivamos no discorrer sobre as recontextualizações e potencialidades inerentes às TIC, suas contribuições no processo ensino e aprendizagem e as mudanças que podem agregar ao ambiente escolar sem substituir o trabalho docente.

Discutimos aqui a implementação de softwares educacionais livres nas aulas de matemática como um recurso (material didático) que pode agregar ao trabalho do professor a possibilidade de promover o ensino e a aprendizagem que contemplem e valorizem o trabalho do docente e tornem a aprendizagem um momento de construção crítica e de novos conhecimentos.

Softwares educacionais livres

Os softwares educacionais livres, conforme Pinheiro (2008, p. 13, grifo do autor), advém da “palavra ‘livre’ (*free* no original) está relacionada com liberdade, ao invés de preço”. Com isso, compreendemos que programas educacionais livres são aqueles que permitem aos usuários a liberdade de usá-los em diferentes formas, fazer modificações, distribuir, copiar sem a obrigatoriedade de comprá-los.

Os softwares educacionais, com exceção dos livres, têm seu código fonte fechado ao público, ou seja, pertencem aos seus proprietários, não podendo ser mudados ou copiados. Isso causa um grande custo praticado pelas licenças proprietárias e que

vem dificultando o acesso a esses programas computacionais, impedindo que parte da sociedade se beneficie desse recurso.

Softwares educacionais livres para o ensino da matemática

Os softwares educacionais livres para o ensino da matemática, caracterizados especificamente por terem sua distribuição sem custos, apresentam-se como ferramenta didática de fácil acesso às escolas, possibilitando que o ambiente computacional seja utilizado pelos professores como instrumento para o desenvolvimento dos educandos, permitindo a exploração de todos os benefícios, em um ambiente interativo e investigativo.

Para Teodoro (2013, p. 13), os “softwares permitem ao aluno desenvolver a capacidade de construir um raciocínio lógico de forma autônoma, desta forma o aluno levanta questionamentos e tira suas conclusões”, e a partir disso tem a possibilidade de construir um novo conhecimento.

As TIC podem subsidiar os professores com recursos didáticos que envolvem os alunos a novas práticas, podendo fazer da Matemática não mais o “terror” da educação. Pois a “a ludicidade inserida nos softwares educativos, contribuem para instigar os discentes a adquirirem conhecimento de uma forma mais atrativa” (Reis, 2016, p. 24). Para o autor, a tecnologia é uma forte aliada do professor, a inclusão de softwares educacionais

livres no processo de ensino e aprendizagem é importante, pois mobiliza os alunos ao aprendizado.

Dos softwares estudados, diferentes aplicabilidades foram evidenciadas para a exploração matemática como: o estudo de Funções, de Progressão Aritmética, de Geometria, de Matrizes, de Equações de 1° e 2° grau, entre outros componentes matemáticos. Essas aplicabilidades que os softwares disponibilizam tornam possível a compreensão de assuntos diversos dentro no universo matemático que até pouco tempo só se podia visualizar através do desenho manual.

Software *Geogebra*

O *GeoGebra*³² é um software interativo sobre geometria, álgebra, estatística e cálculo. Traz uma grande possibilidade de criação e desenvolvimento de atividades e pode ser usado por estudantes da Educação Básica e Superior. O software está disponível em múltiplas plataformas como Windows, MacOS, Linux entre outros.

O *GeoGebra* foi criado por Markus Hohenwarter, que iniciou o projeto em 2001 na Universidade de Salzburg, e

32 *GeoGebra* foi criado em 2001 como tese de Markus Hohenwarter e a sua popularidade tem crescido desde então. Atualmente, o *GeoGebra* é usado em 190 países, traduzido para 55 idiomas, são mais de 300000 downloads mensais, 62 Institutos *GeoGebra* em 44 países para dar suporte para o seu uso. Disponível em: <http://www2.uesb.br/institutogeogebra/>. Acesso em: 29 jan. 2021.

continuou o projeto na Universidade Florida Atlantic, de 2006 a 2008, indo depois para a Universidade Estadual da Flórida até 2009. Atualmente, o projeto está na Universidade de Linz, onde conta com uma equipe de desenvolvedores *open-source*. Tradutores de todas as partes do mundo também o ajudam com o projeto, facilitando que o aplicativo chegue em mais lugares do mundo (Araújo; Alves; Costa, 2019).

Tudo iniciou como um aplicativo desktop, mas depois de divulgação de sucesso em diversos site de projetos inovadores, o *GeoGebra* evoluiu para os aparelhos mobile com versões na *Apple store*, *Google Play*, *Windows Store App*. Assim, o software continua a expandir seus esforços para entregar o melhor no assunto de software sobre matemática dinâmica e serviços para estudantes e professores de todas as partes do mundo.

O software traz muitos recursos interativos e dinâmicos para o professor desenvolver atividades em sala de aula juntamente com os alunos, tornando-o uma ferramenta de grande valor pedagógico agregado para ensinar da maneira mais simples os mais complexos assuntos da matéria, com inúmeras ferramentas para construção e criação de objetos.

Escolhemos o software *GeoGebra* por ser ele um software que relaciona a Álgebra com a Geometria em uma única interface gráfica e ainda pode proporcionar aos alunos terem um contato mais direto com os objetos abstratos da matemática e trabalhar com representações geométricas e algébricas, simultaneamente. Com a possibilidade de movimentar, alterar, criar, comparar e deletar objetos matemáticos, o *GeoGebra*

configura-se como um excelente recurso para o ensino e a aprendizagem de Matemática (Brugnera; Dynnikov, 2020).

Os softwares educacionais livres têm a capacidade de destacar o componente visual da matemática atribuindo um papel importante à visualização na educação matemática, pois ela alcança uma nova dimensão se for considerado o ambiente de aprendizagem com as TIC como um particular coletivo pensante (Lévy, 1993), onde professores, alunos, mídia e conteúdos matemáticos residem juntos e, mais que isso, estabelecem uma relação de construção de conhecimento e assim, neste coletivo, as TIC adquirem outro status, ou seja, vai além de mostrar uma imagem.

De maneira específica, consideramos que o software *GeoGebra* é uma ferramenta importante no processo ensino e aprendizagem da matemática. Destacamos algumas particularidades do aspecto visual que o software proporciona, como explicita Borba (2010, p. 96):

A visualização é um meio alternativo de acesso ao conhecimento matemático; A compreensão de conceitos matemáticos requerem múltiplas representações e as representações visuais podem transformar o seu entendimento; A visualização faz parte da atividade matemática, e é uma maneira de resolver problemas; As Tecnologias com poderosas interfaces visuais estão presentes nas escolas, e seu uso para o ensino e aprendizagem

da matemática requer processos visuais entendimento; Se o conteúdo de matemática pode mudar devido aos computadores [...] é claro neste ponto que a matemática nas escolas passaram por pelo menos algumas mudanças.

No software *GeoGebra*, ressaltamos os seus aspectos de mediação pedagógica que potencializam a relação entre estudantes, conteúdos e professores como destaca Henrique (2021, p. 1):

Vantagens para os estudantes: 1º Ele torna a matemática mais tangível. O *GeoGebra* cria uma ponte entre Geometria e Álgebra, permitindo que alunos possam tocar, experimentar e vivenciar a matemática. 2º Interativo e mais divertido. O aplicativo tem uma interface de usuário simples e completamente interativa, quando menos perceber o aluno estará usando-o como usa aplicativos de jogos e aprendendo enquanto se diverte. 3ª Deixa a matemática mais acessível. Por estar presente nos computadores e tablets, o *GeoGebra* é completamente acessível e fácil de ser usado em qualquer lugar. Fora da classe o aluno poderá estudar no ônibus, em casa, na rua ou antes de dormir. 4º É mais fácil de aprender com mais de um sentido. O aplicativo tira a função do aprendizado apenas dos ouvidos e olhos, apenas do aprender e decorar. Ele cria experiências necessárias

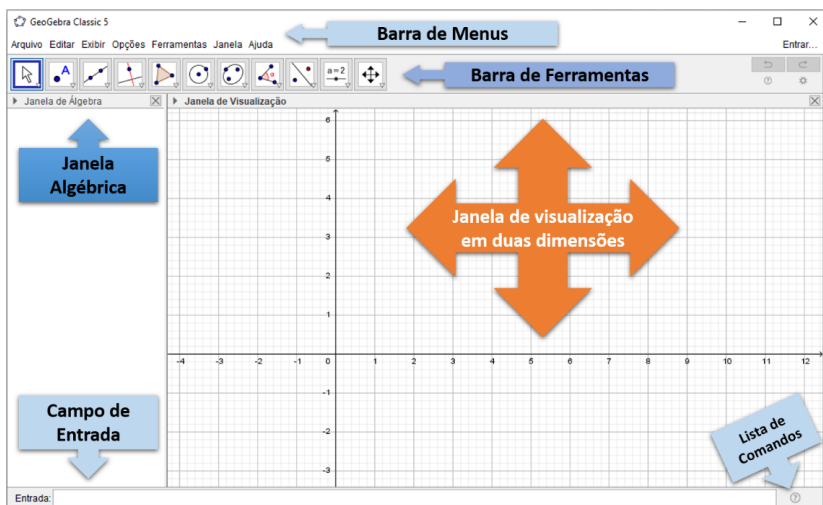
para a absorção de uma matéria. 5º Desafia a capacidade de investigação. O aplicativo é chamativo com as suas ferramentas o que cria à vontade nos estudantes de explorar o que ele é capaz de fazer, aumentando assim o aprendizado. **Vantagens para os professores:** 1º Permite uma aula mais dinâmica. A grande vantagem do aplicativo é o quão fácil ele pode ser incorporado em uma aula. Mas o *GeoGebra* não substitui um professor, ele apenas o ajuda a ensinar melhor. 2º Aumenta o interesse na aula. Com a infinidade de recursos, você pode criar a aula da forma que quiser, como achar que os seus alunos irão ter maior interesse e assim aumentar a produtividade da aula. 3ª Conectividade em todo o mundo. Os professores que utilizam o *GeoGebra* fazem parte de uma comunidade mundial que troca informações e experiências. Dessa forma o professor não só ensina, mas também aprende.

Além de subsidiar a mediação pedagógica, o software é gratuito. E por ser gratuito pode ser instalado em quantos computadores forem precisos, até mesmo em um laboratório de informática inteiro e ainda pode até mesmo ser executado direto no seu site sem a necessidade de instalação no computador, notebooks, celulares etc. Fator importante, pois facilita o acesso dos estudantes que podem fazer o download em celulares e computadores sem nenhum problema. Um outro aspecto que nos fez escolher o *Geogebra* é a grande aceitação

da comunidade acadêmica que a cada dia cresce cada vez mais, por ser uma poderosa ferramenta para o processo ensino e aprendizagem da matemática.

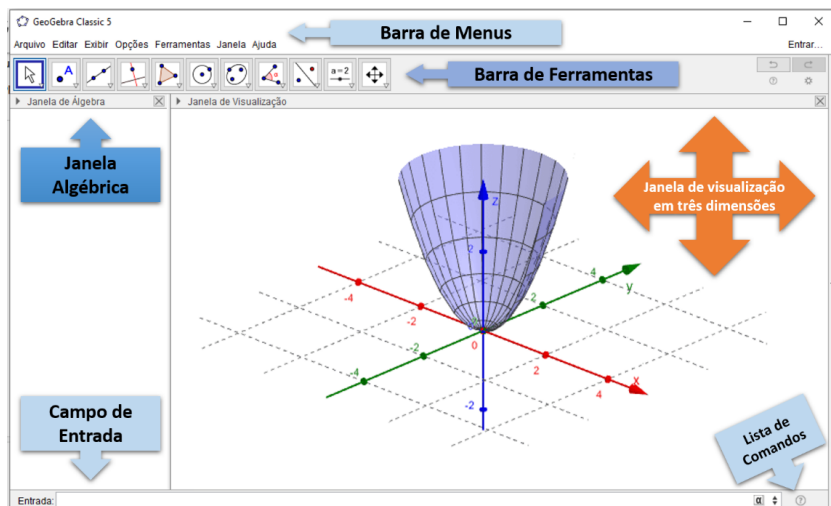
A interface padrão do software *GeoGebra* está dividida em seis partes, a saber: Barra de menus, barra ferramentas, a janela algébrica, a janela gráfica (que pode ser bidimensional ou tridimensional), lista de comandos e o campo de entrada. Vejamos a interface do *GeoGebra* nas respectivas dimensões conforme as figuras 2 e 3.

Figura 2 - Janela principal do Software *GeoGebra* em duas dimensões



Fonte: Criação pelo autor (2021)

Figura 3 - Janela principal do Software *GeoGebra* em três dimensões



Fonte: Criação pelo autor (2021)

As funções básicas das interfaces (fig. 2 e 3) e ferramentas do *GeoGebra*³³ são: A *barra de menus* disponibiliza opções para salvar o projeto em arquivo (.ggb)³⁴ e para controlar configurações gerais; A *barra de ferramentas* concentra todas as ferramentas úteis para construir pontos, retas, figuras geométricas, obter medidas de objetos construídos, entre outros. Cada ícone dessa barra esconde outros ícones que podem ser acessados clicando com o mouse em seu canto inferior direito; A *janela de álgebra*, área em que é exibida as

33 GeoGebra. Interfaces e Ferramentas. Disponível em: <https://ogeogebra.com.br/permanente/materialcompleto.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

34 Extensão do Geogebra.

coordenadas, equações, medidas e outros atributos dos objetos construídos; a *entrada*, campo de texto para digitação de comandos; A *janela de visualização*, área de visualização gráfica de objetos que possuem representação geométrica e que podem ser desenhados com o mouse, após clicar nos ícones da Barra de Ícones. As construções exibidas na Janela de Visualização também podem ser realizadas via comandos digitados na entrada; A *lista de comandos* listagem de comandos predefinidos. Entre eles há comandos relacionados aos ícones da Barra de Ferramentas.

Diante das interfaces acima mencionadas que o software anuncia, observamos que o ambiente inicial do *GeoGebra*, é que os recursos apresentados podem promover no professor e no estudante um entendimento primeiro de estratégias didático-pedagógicas que incluem aspectos criativos e situações hipotéticas, percebendo que os alunos podem ter em mente algo diferente, constituído numa busca de uma perspectiva de tornar a matemática mais concreta, sem perder seu rigor científico, ou pelo menos torná-la menos abstrata.

Para Lacerda (2018), o uso das TIC estão sendo cada vez mais vinculados à mediação e à prática pedagógica e, nesse contexto, o software *GeoGebra* é uma ferramenta que subsidia e dá apoio ao conhecimento matemático, pois reúne recursos diversos como geometria, álgebra e cálculo.

Para Borba e Penteado (2007), atividades com softwares educacionais livres como o *GeoGebra*, além de proporcionar uma multiplicidade de representações, enfatizam o enfoque da experimentação no ensino e aprendizagem. Para os

autores, a experimentação pode propiciar possibilidades de um feedback mais efetivo, duradouro e significativo no processo ensino e aprendizagem da matemática. Desse modo, reiteramos a importância de destacar a grande ideia do próprio Hohenwarter (2021), criador do *GeoGebra*, de que as atividades devam estabelecer dupla percepção dos objetos. No fundo, trata-se de um binômio com o objetivo de incluir extensa categoria de estratégias, processos e estilos de apresentação que desperte o potencial das aplicações e contextualizações matemáticas da educação básica ao ensino superior.

Recorrer às TIC e de maneira específica ao uso do software *GeoGebra* têm-se mostrado como de fundamental importância à participação dos alunos e à compreensão de conceitos como figuras planas e espaciais. Assim, Araújo e Gomes (2011) destacam que as dimensões das figuras oferecem razões ao processo investigativo dos estudantes, pois eles podem perceber nas diferentes atividades formulações de hipóteses e suas respectivas aplicações, o que torna o ensino e a aprendizagem mais dinâmicos e menos sistemáticos.

Conforme Freitas (2008), as TIC permitem que professores e estudantes aprendam em conjunto e ao mesmo tempo, oferecendo oportunidades de aprendizado contínuo dos saberes mediados pelos recursos tecno-pedagógicos. O uso das TIC em sala de aula oferece aos alunos inúmeras perspectivas para que eles busquem outras oportunidades e possibilidades, sendo responsabilidade do professor propor a mediação para que as

informações disponibilizadas representem estruturas para a construção de conhecimentos e dos saberes em seus alunos. Nesse movimento, o professor atua com responsabilidade e autonomia para que os alunos se familiarizem aos poucos com esses recursos didáticos para que tenham a possibilidade de adentrar em novos caminhos que os direcionem para além das capacidades humanas do próprio professor sem substituí-los.

Desse modo, o trabalho pedagógico mediado pelas TIC implica na construção do conhecimento para ambos (docentes e estudantes) das atividades propostas e de todo o planejamento cuidadosamente elaborado. A proposta pedagógica mediada pelas TIC é centrada no processo ensino e aprendizagem, no qual o papel do professor é importantíssimo no processo de construção do conhecimento e da aprendizagem do estudante, mobilizando sua curiosidade em buscar elementos e contribuindo assim para o desenvolvimento de sua autonomia.

Consideramos ainda as TIC como mediação pedagógica, o professor desenvolve os conteúdos por meio de experiências oriundas da interação do aluno com os meios físico e social, levando-se em conta suas atitudes e aptidões, as quais vão sendo adquiridas no percurso do aprendizado (Reis, 2016).

Neste sentido, consideramos fundamental o uso das TIC no processo ensino e aprendizagem da matemática, podendo potencializar o ensino e melhorar de maneira significativa a aprendizagem dos estudantes e ainda poder ajudar os alunos a fornecerem suas imagens visuais de ideias matemáticas,

organização e análise de dados possibilitando cálculos de forma mais concisa. Pereira (2019, p. 100) explicita que “concorda que a tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) apresenta-se como uma ferramenta potencial, que possibilita uma maior interação entre aluno e professor”.

Considerações e recomendações

Os discursos trazendo os recursos das TIC e suas contribuições para o processo ensino e aprendizagem da matemática quando apresentamos todo um contexto histórico que vai do ensino da matemática, perpassando pela educação matemática e que no decorrer dos anos evoluiu para um ensino mais contextualizado, considerando as TIC como uma tendência matemática para auxiliar o professor na mediação pedagógica com os conteúdos matemáticos.

Nesse modelo de recontextualização em que as TIC se apresentam, destacamos a mediação pedagógica como um processo de interação dialógica, pois tanto professor quanto o aluno aprendem e ensinam de maneira harmônica, compartilhando conhecimento, e nesse processo quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende também ensina ao aprender.

As reflexões que apresentamos acerca das potencialidades destas recontextualizações das TIC, nos dão pistas para asseverar que a inclusão das tecnologias da informação e da comunicação pode ser um caminho para mudanças no processo de ensino e

aprendizagem da matemática desenvolvido através de softwares livres, os quais são criados por professores pesquisadores das universidades no Brasil e no mundo sem a necessidade de fazer a substituição total ou parcial do professor.

Nesse contexto, as TIC podem ser um componente importante carregado de possibilidades e significados para os docentes que buscam uma renovada forma de ser, refletir e atuar tanto nas universidades quanto na educação básica. Para tanto, a formação de professores para o uso das TIC é apontada ainda como uma possibilidade remota, pois ainda traz descaso pelo poder público e da própria universidade, que não investe em pesquisa e desenvolvimento suficiente para contemplar essa demanda, uma vez que o domínio técnico, pedagógico e crítico dessas tecnologias pode mudar a forma como o conhecimento será construído e apresentado tanto nas universidades quanto nas demais instituições de ensino. Kenski (2008) explicita a importância das mais recentes tecnologias educacionais quando esclarece que essas estão presentes em todos os momentos do processo pedagógico.

De acordo com Pretto (1996), existem duas formas de fazer uso das TIC na educação: como instrumentalidade e como fundamento. De acordo com o autor, a primeira forma de usá-la serve apenas para “inovar” a aula. Enquanto na segunda forma, potencializa o conteúdo e traz uma nova forma de ser, pensar e agir no processo ensino e aprendizagem.

Consideramos que trabalhar com as TICs tanto no ensino superior como na educação básica modifica o papel docente

de um mero transmissor e coloca o estudante como sujeito de aprendizagem, fazendo com que reveja suas potencialidades pedagógicas. Assim, quando se trata de utilizar as TIC para mediar o trabalho pedagógico, mais importante que dominar o uso desse material pedagógico, é mobilizar os estudantes para que possam utilizar as TIC de forma crítica, uma vez que dão acesso a uma quantidade significativa de informações, o que torna necessário analisar e selecionar os conteúdos para potencializar o processo de ensino e da aprendizagem.

De outro modo, promover cursos de formação continuada aos professores para que possam integrar de forma eficaz as TICs contribui para que a mediação pedagógica possa ser efetiva, e esse equilíbrio entre a preparação, conhecimento teórico e prático deva se estender ao longo da carreira docente. Contudo, as TICs poderiam ser mais bem trabalhadas na formação inicial dos futuros docentes para que os alunos e futuros professores aprendam a utilizá-las de maneira que contribua para a construção do conhecimento, ou seja, aliando as TIC ao conteúdo e à consequente melhora das práticas pedagógicas seja ela para ensinar a matemática como qualquer outra área do conhecimento sem que haja a necessidade de substituição do professor.

Referências

- ARAÚJO, S. A.; ALVES, F. J.; COSTA, A. C. *Sequência de atividades de radiciação com geogebra*. Produto educacional vinculado à dissertação “Ensino de radiciação com o uso do geogebra” (Mestrado Profissional em Ensino de Matemática) Universidade do Estado do Pará, 2019.
- ARAÚJO, W. A.; GOMES, A. M. F. O Geogebra como recurso didático no ensino da geometria analítica. *In: V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, 2011, São Cristóvão. *Anais do V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*. São Cristóvão, 2011.
- BARRETO, R. G. *Discurso, Tecnologias, Educação*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009.
- BARRETO, R. G. Tecnologias na educação brasileira: de contexto em contexto. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 218-234, abr./jun. 2019.
- BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Vozes: Petrópolis, 1996.
- BERNSTEIN, B. Das pedagogias aos conhecimentos. *In: MORAIS, A.; NEVES, I.; DAVIES, B. et al. (orgs.). Rumo a uma Sociologia da Pedagogia: a contribuição de Basil Bernstein para pesquisar*. Tradução de Tiago Neves. Londres: Peter Lang, 2001.
- BICUDO, M. A. V. Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua prática pedagógica e produção de conhecimento da Educação Matemática. *In: FLORES, C. R.; CASSIANI, S. (orgs.). Um ensaio sobre concepções a sustentarem sua (da educação matemática) prática*

- pedagógica e produção de conhecimento*. 1. ed. Campinas: Mercado das Letras, v. 01, p. 17-31. 2013.
- BORBA, M. C.; PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BORBA, M. C. Softwares e internet na sala de aula de matemática. In: *X Encontro Nacional de Educação Matemática: Educação Matemática, Cultura e Diversidade*. 2010, Salvador, BA. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/gpimem/downloads/artigos/borba/marceloxenen.PDF>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- BRUGNERA, E. D.; SILVA, C. M. S. Geogebra, história da matemática e geometria analítica. *REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, v. 8, n. 3, p. 153-172, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i3.10622. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10622>. Acesso em: 2 fev. 2021.
- FAIRCLOUGH, N. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1994.
- FAIRCLOUGH, N. Peripheral vision: discourse analysis in organization studies – the case for critical realism. *Organization Studies*, v. 26, n. 6, p. 915-939, 2005.
- FAIRCLOUGH, N. *Language and globalization*. London: Routledge, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed., Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. 338p.
- FRANÇA, I. S. Educação Matemática: a história da disciplina e as contribuições da produção escolar como fonte para a sua

compreensão. In: *X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, nov. 2011.

FREITAS, M. T. A. Computador/Internet como Instrumentos de Aprendizagem: Uma Reflexão a partir da abordagem Psicológica Histórico-Cultural. In: *Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação*, 2, 2008, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2008, p. 321-49.

HENRIQUE, M. Conheça e entenda os conceitos da GeoGebra. *Ensino: Guia de Educação*, 2021. Disponível em: <https://canaldoensino.com.br/blog/conheca-e-entenda-os-conceitos-da-geogebra>. Acesso em: 17 fev. 2021.

HOHENWARTER, M. *GeoGebra Quickstart*: Guia Rápido de Referência sobre o GeoGebra. 2021. Disponível em: http://www.mtm.ufsc.br/~jonatan/PET/geogebraquickstart_pt.pdf. Acesso em: 23 fev. 2021.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

LACERDA, A. O diálogo e o GeoGebra na educação básica: implicações para os jovens futuros professores e sua formação. *Revista do Instituto GeoGebra Internacional de São Paulo*, on-line, v. 7, n. 2, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/IGISP/article/view/34315>. Acesso em: 22 fev. 2021.

LEITE, L. S. *Tecnologia educacional*. Descubra suas possibilidades em sala de aula. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÉVY, P. *As Tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

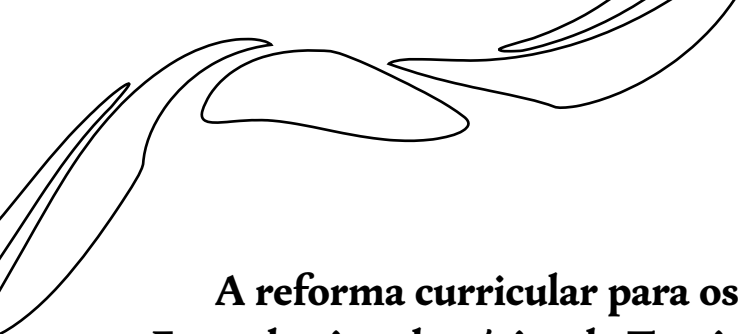
- MAGALHÃES, I. Prefácio à edição brasileira. In: FAICLOUGH, N. *Discurso e Mudança Social*. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016, 338p.
- MAGALHÃES, L. K. C. *Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação*. 2008. 275p. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação – PROPED, Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2008.
- MATTOS, M.; FONSECA DA SILVA, M. C. R. Marco Regulatório da Educação à Distância no Brasil de 1961 a 2017: Uma análise histórica-crítica. *EaD em Foco*, v. 9, n. 1, 2019. Acesso em: 29 jul. 2020.
- MIORIM, M. Â. *Introdução à história da educação matemática*. São Paulo: Atual, 1998.
- PEREIRA, G. S. S. O Teorema de Carnot. In: ROCHA, A. F. et al. *O ensino da matemática na educação básica através do software GeoGebra*. 1. ed. Belém: Edição do Autor, 2019.
- PINHEIRO, R. J. *Software livre e matemática: opções de pesquisa e ensino*. 2008. 71f. Monografia (Licenciatura em Matemática) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Matemática, Rio de Janeiro, 2008.
- PRETTO, L. *Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia*. Campinas: Papirus, 1996.
- REIS, A. T. V. *A importância das TICs e da educação como processo comunicacional dialógico no ensino superior: um estudo da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul / Ana Tereza Vendramini Reis*. 2016. 161p. Tese

(doutorado em Comunicação Social) —Escola de Comunicação, Educação e Humanidades da Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2016.

REIS, E. F. Recursos tecnológicos e docência: uma reflexão. *Revista de Educação Ciências e Matemática*, v. 6, n. 1, p. 14-28, jan/abr, 2016. ISSN: 2238-2380.

TEODORO, R. A. P. *O uso de softwares como ferramenta tecnológica no auxílio do ensino da Matemática*. 2013. 35f. TCC (Graduação em Matemática) - Faculdade de Ciências Gerencias de Manhuaçu. Manhuaçu, 2013.

VIOLIN, T. C. A sociedade civil e o Estado ampliado, por Antônio Gramsci. *Revista Eletrônica do CEJUR*, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/14846>. Acesso em: 29 out. 2019.



A reforma curricular para os cursos de Engenharia sob a ótica da Teoria do Discurso, com abordagem pós-estruturalista

*Nadja Polyana Felizola Cabete
Alice Casimiro Lopes*

Palavras iniciais

A maioria dos trabalhos em Educação para engenharia parte de um olhar sobre as organizações, a fim de atender a demandas econômicas da sociedade, chamadas, frequentemente, de demandas do mercado. Pouco se tem discutido sobre as práticas e as relações que norteiam a política curricular. Arrisco dizer que um número considerável de educadores da área apresenta um entendimento geral de política curricular da qual Ball (1994) chama de “política como texto”, verticalizada e determinada pelo Estado (Oliveira; Santiago; Araújo, 2019), cabendo às universidades implementá-la.

Além disso, há também um foco dado tradicionalmente ao currículo como conteúdo nas pesquisas existentes na Engenharia. Digo “tradicionalmente” devido ao aparente compartilhamento desse sentido de currículo por autores que vêm escrevendo sobre o currículo e a educação na Engenharia

e que participam da proposição de políticas curriculares (Guimarães, 2019; Souza; Custódio; Rezende Jr., 2019), no esforço de definir sistematicamente quais conteúdos devem compor o planejamento curricular dos cursos e quais competências devem ser desenvolvidas por meio deles.

Contudo, de acordo com Lopes (2006) e Martins *et al.* (2013), as competências vinculam-se a uma perspectiva instrumental, relacionada às atividades de avaliação de desempenho, não necessariamente práticas, mas passíveis de serem medidas. Sob essa perspectiva, que entende o conhecimento como o atendimento a determinados fins, sem problematizar os meios, o conhecimento selecionado para o currículo é definido com foco nas habilidades e nos conceitos necessários para atender às chamadas demandas de mercado, com enfoque nos resultados produtivos.

Tendo a possibilidade de atuar como profissional engenheira na Indústria, em diferentes ramos de atuação, compreendi a necessidade dela quanto a determinados requisitos para a formação dos engenheiros, com a finalidade de que estes atuassem para aumentar sua produtividade e seus resultados financeiros de uma forma geral. Desta forma, **estruturei** um entendimento prévio de que a finalidade da formação acadêmica, em qualquer nível escolar, seria a de atendimento ao mercado, sem mesmo ter noção da dimensão que este termo poderia alcançar, e sem imaginar que este mercado poderia ser significado de diferentes formas, e

que eu, inclusive, seria parte dele, com demandas pessoais a serem atendidas.

Mesmo assim, eu via a engenharia como um vasto campo, no qual eu poderia atuar de diversas formas e em diferentes setores, tendo a possibilidade de engenhar e contribuir para tentar melhorar os resultados produtivos das organizações, sejam elas públicas ou privadas, com fins lucrativos ou não, e também para tentar melhorar as condições de vida da sociedade em geral.

Foi nessa tentativa de ampliar os horizontes de visão daqueles que adentravam nos cursos de engenharia (no caso, os alunos) e que possivelmente tinham o mesmo entendimento prévio que eu tive sobre a atuação do engenheiro, que me vi impelida, já como professora nesta área, a contribuir através de experiências proporcionadas ao alunos para que o currículo dos cursos de engenharia se afastassem de finalidades unicamente neoliberais e se aproximassem de outros setores da sociedade, mesmo que estas ações encontrassem resistência e que parecesse que de certa forma eu estava indo na contramão do caminho seguido pelos profissionais e pesquisadores desta área.

Porém, diante da mobilização dos últimos anos para a reforma curricular dos cursos, através da implementação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Engenharia, pude verificar o sistema neoliberal atuando com força (como há muito ele já o fazia) na discussão e proposição das políticas curriculares para estes cursos e verifiquei também o enfraquecimento de propostas que direcionassem

os acadêmicos a uma reflexão mais social e crítica sobre a educação nesta área. Com isso, me senti interpelada a tentar entender o processo político que constitui esse discurso de reforma curricular.

É nessa dimensão que o compartilhamento de sentidos em torno do currículo como conteúdo na Engenharia mobiliza ações para ditar esses conteúdos por meio de diversas propostas, de caráter instrumental e normativo, sendo a principal delas o documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Graduação em Engenharia – Parecer CNE/CES³⁵ N^o 1, de 23 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019b). Esse documento tende a ser suposto como capaz de solucionar os problemas da educação nessa área, que estariam relacionados, sobretudo, à necessidade de atualização e de aperfeiçoamento do ensino e da organização acadêmica para atendimento aos “[...] *requisitos de inserção profissional e de desenvolvimento das áreas de conhecimento*” (Brasil, 2019b, p. 19, grifo do autor). No entanto, pouco se discute sobre questões sociais e políticas relacionadas à educação na área da Engenharia e seus efeitos.

É importante dizer que essas propostas (diretrizes, normas etc.) são “aceitas” e acatadas por instituições de ensino pelo poder influenciador de seus agentes e ganham força por meio de relações de poder, na medida em que são disseminadas e se apresentam à sociedade como o melhor, ou mesmo como

35 Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Superior (CES).

o único caminho a ser seguido para o ensino de Engenharia. Assim, são produzidos efeitos que mobilizam esforços em vários contextos: esforços para a implementação das DCN desde a sua aprovação, constituindo sujeitos que, por sua vez, influenciam as decisões tomadas no interior de cada curso.

No próprio documento das DCN para a Engenharia, é relatado o esforço conjunto de representantes que inclui, oficialmente, parte da comunidade acadêmica, das empresas empregadoras da mão de obra qualificada e dos setores que representam a atuação profissional da área, no intuito de definir o caminho para a modernização dos cursos, para a adequação às transformações, principalmente tecnológicas, que ocorrem na produção e no trabalho, para definir a atuação do estudante e o papel do professor, para estreitar os laços entre a universidade e as empresas e, assim, “[...] atualizar a formação em engenharia no país, visando atender as demandas futuras por mais e melhores engenheiros” (Brasil, 2019b, p. 1).

Não me oponho aqui à atualização dos cursos, tampouco busco fazer oposição às DCN para a Engenharia ou aos documentos oficiais (embora me incomode o caráter de sedimentação atribuído a esses documentos). Do contrário, quero, neste escrito, utilizá-los como exemplo de textos políticos (Ball, 1994; Bowe; Ball; Gold, 1992), que buscam representar uma luta política estabelecida durante sua constituição. Essa tentativa está inspirada nos estudos curriculares de pesquisadores da área da Educação, mais especificamente da área do currículo, em uma abordagem pós-estrutural (Lopes; Macedo, 2011; Macedo;

Frangella, 2016; Oliveira; Oliveira; Mesquita, 2013), e que operam com a desestabilização de estruturas sedimentadas e de projetos políticos protagonizados por um sujeito privilegiado, como o Estado (Lopes; Mendonça, 2015).

Sob essa perspectiva, pontuo a necessidade de questionamento da estrutura e a normatividade dos documentos que sustentam as políticas de currículo de Engenharia, muitas vezes recebidos pelas instituições como palavra final sobre os currículos.

A Teoria do discurso e as políticas curriculares para Engenharia

A Teoria do Discurso é uma teoria política na qual os autores articulam várias noções relacionadas à psicanálise, à linguística e à filosofia (Lopes; Mendonça, 2015), e que considera o caráter sempre instável das relações sociais, a contingência, a provisoriedade e a precariedade das identidades e a impossibilidade da sociedade. Segundo Laclau e Mouffe (1985, p. 105), o discurso é uma “[...] totalidade estruturada resultante da prática articulatória”, que acontece entre os elementos (diferenças). Nessa Teoria, os autores operam com a noção de discurso para investigar a produção de sentidos, demonstrando que toda configuração social é significativa (Laclau; Mouffe, 1985).

O significado que damos às coisas são produto de construções sociais e não há fundamentos que os definam

previamente. O discurso constitui-se como um conjunto sistemático de relações diferenciais que reúne práticas que vão além das palavras faladas ou escritas, englobando “[...] quaisquer conjuntos de elementos nos quais as relações desempenham o papel constitutivo” (Laclau, 2013, p. 116).

Os sentidos estão relacionados à interpretação que damos a determinado objeto inserido em uma prática flutuante. Por exemplo, um objeto esférico pode adquirir o sentido de uma bola de futebol somente dentro de um sistema de práticas em relação a outros objetos e práticas, como os jogadores, o chute, a trave, as regras, entre outros. Não é a materialidade do objeto esférico em si que o significa como uma bola de futebol, mas um conjunto de relações socialmente construídas o possibilitam assumir esse significado (Laclau; Mouffe, 1985).

Ao tentarmos definir um significado para um objeto por meio da linguagem, estamos em busca de encerrar a proliferação de sentidos para ele, o que não é possível, pois sua significação é atravessada pela relação com o outro, sendo, portanto, relações contingentes. Laclau e Mouffe (1985) afirmam que os objetos são dados a nós dentro de articulações discursivas e não como meras existências, demonstrando que os objetos são penetrados por uma instabilidade e uma precariedade que o possibilitam ser daquele objeto. São instáveis, pois sua significação depende de contextos e, ao mesmo tempo, cria contextos em função das relações nas quais estão inseridos, sempre precários, não se completam em si próprios.

Recorro aqui à noção de contexto, segundo Laclau (2011, p. 88), cuja única forma de definir seus limites é apontando para o que está além desses limites. Não como uma simples diferença dentro desses limites mas como uma ameaça a todas as diferenças em seu interior, e por isso expulsa daqueles limites por ser algo estranho a eles. Porém, ao mesmo tempo em que essa ameaça é expulsa, ela também constitui as identidades dentro desses limites, tornando-as equivalentes umas às outras em oposição ao que é excluído. Essa relação de equivalência desestabiliza as identidades constituídas, pois é “incompatível com um particularismo diferencial” (Laclau, 2011, p. 89). Ou seja, o contexto é possível pela exclusão da ameaça às identidades nele inseridas, e é também impossível pela existência dessa ameaça.

Essa noção é também importante nos termos de Derrida (2004), que permite o entendimento de Laclau de forma mais precisa (Lopes, 2018, p. 88), operando com a noção de desconstrução de discursos hegemônicos, os quais se constituem em determinados contextos definidos a partir da relação com esse outro constitutivo. Lopes (2018, p. 87) afirma que esse movimento de desconstrução “abriu a política radicalmente para a experiência do impossível”.

Laclau (2011) discute o processo constitutivo das identidades operando com a noção de falta constitutiva, pela qual ele explica que a completude do sujeito depende de sua relação com o outro (outra identidade, outros sentidos, seus próprios limites). Cada elemento dentro de um sistema

relacional só pode ser definido em função dos outros e, por isso, estão constantemente em movimento, nunca esgotando seus significados, sendo sempre passíveis de modificação, portanto contingentes. O autor analisa que “[...] o contingente é uma parte essencial do necessário –, isso quer dizer que há uma indecidibilidade necessária inscrita em toda estrutura” (Laclau, 2011, p. 136), no caso, nas identidades.

Laclau (2011) discorre ainda sobre a constituição das identidades no interior de comunidades nas quais os grupos coexistem com outros e estão sujeitos a princípios e a normas que transcendem suas particularidades para que a relação aconteça. Em uma relação de comunidade, nenhuma identidade existe por si só. Toda identidade é sempre cerceada pela presença de outra identidade diferencial e, quando se encontram em um ambiente hostil, elas estabelecem relações que as constituirão ou que as afirmarão, produzindo inúmeros discursos na tentativa de prevalecer na luta política e terem suas demandas atendidas. Dessa forma, é produtivo analisar a política não a partir de sujeitos pré-constituídos e de suas particularidades, mas a partir do movimento articulatório de demandas que constituem sujeitos em diferentes contextos da luta política (Lopes; Mendonça, 2015).

Isso demonstra que também as identidades estão em transformação, sendo constituídas em sua relação com o outro, dentro de um sistema de diferenças, as quais são significadas mediante as relações que ocorrem na prática social. Cada identidade é produzida a partir de determinados discursos,

podendo ser significadas diferentemente de acordo com a relação em que ocorre. A identidade constituída dentro de um sistema é uma identidade temporária, um processo de identificação, não sendo possível defini-la por meio de um processo previamente constituído.

O discurso é concebido, então, como uma totalidade linguística e extralinguística (Lopes; Mendonça, 2015), que engloba toda forma de produção de sentidos, como imagens, gestos, fala, ações, entre outras, constituindo as relações e sendo constituído por elas em um processo dinâmico e contingente de significação. Para Laclau (2011), um discurso não é somente um texto ou palavras definidas, tampouco definitivas, que representam o mundo, mas, sim, o discurso constitui tudo a que denominamos no mundo.

Na perspectiva de Laclau (2011), todas as práticas, sociais e políticas são discursivas, pois discurso e prática estão imbricados. Não existe significação fora do discurso (Oliveira, 2018) e, dessa forma, não é possível refletir sobre o social e o político fora dele. Ao utilizar um termo para definir um objeto, seu significado só será constituído mediante o contexto de sua aplicação, em uma determinada formação discursiva.

A formação discursiva é como um espaço abstrato em que as relações acontecem e os discursos são constituídos. É nessas formações discursivas que as práticas são significadas de uma ou de outras maneiras e que a realidade social é constituída, não como um objeto pleno, mas como uma proliferação de significantes resultantes de processos de constante negociação

e renegociação de sentidos, a fim de tentar estabelecer uma configuração significativa. Assim, só é possível entender essas configurações significativas se pudermos compreender os processos de discurso e de prática que as constituem.

Um processo hegemônico acontece quando há uma mobilização conjunta para o atendimento de um objetivo parcial em um sistema no qual há um clima de hostilidade ou de repressão. Essa mobilização implica não somente uma luta pela reivindicação de objetivos particulares concretos, mas é também “[...] um ato de oposição ao sistema” (Laclau, 2011, p. 73).

É essa oposição ao sistema, comum a várias lutas parciais, que faz com que as diferentes lutas se interconectem e se tornem equivalentes entre si em sua oposição ao sistema. Não é o compartilhamento de objetivos ou de características comuns que eventualmente poderiam ter que produz a coesão das lutas parciais. Tal coesão só se desenvolve porque tais lutas se equivalem frente a algo que as confronta e que elas rejeitam (e que é significado como ameaça): um antagonismo.

O antagonismo é uma noção fundamental para o entendimento de lógicas, de identidades e de limites políticos (Mendonça, 2012), estando diretamente relacionado aos processos de constituição identitária de sujeitos, sejam individuais ou grupos, bem como constituindo os limites necessários para que essas identidades possam, em determinadas configurações discursivas, assumir um caráter de totalidade.

Todavia, ao mesmo tempo em que Laclau considera que é impossível a totalidade de uma identidade devido aos seus

limites excludentes, ele enfatiza que a presença desses discursos antagonizados representa a própria condição de existência dos discursos antagonizados. É aquilo que lhes permite algum tipo de significação, uma vez que eles se formam a partir da constante ameaça de existência do outro: “[...] a presença do outro me impede de ser totalmente eu mesmo. A relação não surge de identidades plenas, mas da impossibilidade de constituição das mesmas” (Laclau; Mouffe, 1985, p. 125). Nas relações sociais, o antagonismo é entendido como algo que se coloca contrário à vontade do coletivo, que é representado como um inimigo comum a um ou a mais grupos, sendo capaz de impedir o atendimento das demandas sociais em jogo.

Laclau opera com a noção de demandas como reivindicações não atendidas, as quais Lopes e Macedo (2011, p. 229) afirmam que “[...] borbulham de forma desordenada como possibilidades não sendo apresentadas por nenhum sujeito previamente constituído”, impondo a impossibilidade da plenitude do sujeito (Lopes, 2013). Laclau (2013) apresenta a demanda como noção primária na constituição do social. Ela mobiliza a relação articulatória com outras demandas frente ao antagonismo e possibilita a experiência populista para a luta contra o instituído. É a partir dessas reivindicações que o movimento político acontece. Laclau (2013) afirma que à medida em que se modificam os contextos de produção da política e os agentes mudam de posição nos diferentes contextos, novas demandas surgem e há a necessidade de negociação dessas demandas,

sendo constituídos novos processos de articulação, dando movimento ao processo político.

As demandas sociais constituem-se, então, como essas tentativas de representação das aspirações sociais em toda sua complexidade e a política se torna a tentativa de organizar, de alguma forma, esse borbulhar de insatisfações que emergem em uma sociedade. Essas insatisfações traduzem-se em solicitações e expectativas a serem atendidas e, quando isso não ocorre, elas passam a ser reivindicadas de forma coletiva, formando grupos que se mobilizam em uma luta política para seu atendimento (Lopes, 2019).

Os discursos produzidos nesses movimentos da política expressam tanto forças externas que almejam estabelecer outros significados diferentes do instituído, quanto forças internas, que querem manter sua significação, em outras palavras, que querem se manter no poder.

A equivalência é possibilitada por práticas articulatórias entre elementos (diferenças, demandas diferenciais) que registram o antagonismo como uma ameaça às suas identidades diferenciais. Nesse processo, diversas demandas estão em jogo; algumas são temporariamente estancadas, enquanto outras se apresentam com maior força, com uma delas se sobressaindo às demais “[...] como resultado de cada uma das lutas isoladas que foram, desde o início, penetradas por essa ambiguidade constitutiva” (Laclau, 2011, p. 74). Essa que se sobressai passa a representar a vontade da coletividade e a constituir uma identidade equivalencial.

Por meio da cadeia de equivalências, é constituída uma comunidade sem algo em comum a não ser o antagonismo. Essa comunidade é marcada pela exclusão do poder repressivo e, destarte, é limitada por sua presença, o que impede sua plenitude. Devido a essa ausência de plenitude, a comunidade não consegue ser representada por algo que lhe seja próprio; desse modo, busca essa representação em alguma identidade constituída no espaço equivalencial.

É nesse momento que, apelando a princípios universais como condição de sua própria afirmação (Laclau, 2011), dito de outro modo, quando um significante particular abre mão de seu significado diferencial em prol de um projeto maior de oposição à ameaça constitutiva das identidades, é possível a emergência de significantes vazios que podem vir a assumir a função de universal. Um significante vazio é um nome (Laclau, 2011) que não possui um significado definitivo, mas pelo qual deslizam inúmeros sentidos.

Sentidos de mercado operando nas finalidades de formação em engenharia

O discurso de mercado opera na tentativa de fixar uma identidade de profissional formado para o mercado, que tem implicações nas políticas de currículo de engenharia, especialmente para aqueles que buscam instituir modelos específicos de ensino-aprendizagem e os modos de atuação do profissional.

Na análise que desenvolvo, privilegio a investigação dos sentidos que perpassam o significante mercado, e argumento que a constituição desta identidade de profissional formado para o mercado se dá a partir de um complexo processo de significação sobre o significante mercado, que desencadeia disputas políticas pelo predomínio de determinados sentidos e que, mediante o poder exercido nestas disputas, determinados sentidos prevalecem, de forma contingente e precária, e passam a produzir discursos hegemônicos que se constituem como representação da vontade coletiva.

A fim de conhecer alguns dos diversos sentidos que perpassam esse significante (digo alguns porque em alguns textos o uso deste termo parecia fugir a qualquer um dos sentidos pelos quais minha imaginação pôde fluir), considere a utilização deste significante em textos científicos sobre o currículo de engenharia, mercado de engenharia, educação e formação em engenharia produzidos no Brasil nos últimos 10 anos, a fim de compreender o que está sendo chamado de mercado neste contexto de produção de políticas curriculares para engenharia.

A partir do conhecimento desses sentidos, busquei identificar aqueles que são parcialmente fixados em um processo de articulação de demandas equivalentes em torno das finalidades da formação do engenheiro, que identifico como ponto nodal neste processo articulatório.

Em uma primeira tentativa de entendimento deste termo, busquei encontrar alguns registros de origem da utilização

desta palavra em dicionários de etimologia, o que me levou à possibilidade da origem latina do termo, *mercatus*, que se refere ao local destinado para a compra e venda de objetos, advinda do verbo *mercari/mercare*, que quer dizer “negociar” ou “praticar a compra e venda”, que também tem relação direta com a palavra *merx*, que quer dizer o objeto a ser comercializado, a mercadoria (Mercado, 2019). Mercado é um termo típico do Liberalismo, que tem como um de seus princípios o livre-comércio que acontece nestes mercados, e que trata do equilíbrio dessa relação (o chamado equilíbrio de mercado) baseado na lei da oferta e da procura.

Devido à força destas relações de negociação de mercadorias para a economia, este termo foi sendo cada vez mais utilizado no ambiente econômico, muitas vezes aplicado em expressões em conjunto com outras palavras, para designar uma série de práticas relacionadas a estas negociações. Como exemplo dessas expressões temos: livre mercado, mercado de trabalho, economia de mercado, mercado formal, mercado financeiro, mercado negro e diversas outras. Se analisarmos cada uma dessas expressões e os sentidos que elas produzem, facilmente perceberemos que o sentido anteriormente investido da palavra mercado já não é encontrado e que novos sentidos para a palavra mercado foram sendo incorporados nessas expressões, cada um deles representando demandas específicas emergentes do contexto em que essas expressões são aplicadas.

Da mesma forma acontece com o termo mercado aplicado recorrentemente nos textos de educação e formação

para engenharia. O sentido de mercado como local de oferta e procura de mercadorias ainda é observado em alguns textos, porém este sentido vai além da localização física de negociação dessas mercadorias, sendo muitas vezes percebido o sentido de relação entre oferta e procura dessas mercadorias.

Em alguns textos, o mesmo sentido de relação entre oferta e procura de mercadorias se diferencia pelo tipo de mercadoria a ser negociada. Por exemplo: alguns textos tratam como mercadoria a mão de obra do engenheiro, enquanto outros tratam como mercadoria o processo de formação desses profissionais. Neste exemplo é possível perceber que demandas diferenciadas são postas em jogo como a demanda pelo serviço destes profissionais ou demandam por vagas de emprego, enquanto na segunda situação, identifico demandas por qualificação profissional, ou pela oferta de serviços de formação educacional/profissional.

Similar ao sentido de relação entre oferta e procura por mão de obra e ainda ligado a ideia de um ambiente físico, interpretei o sentido de um ambiente de competitividade entre os profissionais, em um texto que sugere a complementação da formação profissional através de práticas competitivas dentro das organizações. Este sentido de competitividade também foi percebido em textos que se referem ao mercado como ambiente de competitividade entre as organizações, por posições de destaque na sociedade como a de melhor instituição educacional, e entre os países, como no ranking do Índice

Global de Inovação (IGI), relacionado dentre outros fatores à quantidade de profissionais graduados em Engenharia no país.

Alguns textos utilizam o termo para designar a prática profissional efetiva, ou possibilidades de atuação prática do profissional, especialmente em textos que incentivam a ampliação da atuação profissional ou a inclusão de determinadas categorias nessas práticas, como, por exemplo, o incentivo à maior participação de mulheres nesta profissão.

Foi possível ainda perceber em alguns textos a utilização deste termo remetendo a sentidos difusos, ou seja, que não nos remete a nenhum sentido específico. Isso acontece por haver uma representação de mercado tão sedimentada no imaginário dos autores, que eles consideram ser possível aos leitores ter o mesmo entendimento sobre sua interpretação deste termo, mesmo sem declará-la.

Um dos sentidos percebidos com maior frequência nos textos, que interpreto como o sentido hegemônico desse significante, foi o sentido de mercado como empresas e instituições que requerem ou absorvem o trabalho destes profissionais, ou mesmo como empregadores, pois é do imaginário social que o profissional graduado em engenharia esteja pronto para adentrar nesta relação de compra e venda como um negociante capaz de oferecer suas potencialidades de realização do trabalho a possíveis compradores desta mercadoria, estes, por sua vez, teriam suas necessidades atendidas pelo esforço do trabalho deste profissional. Desta forma, a absorção desses profissionais por empresas e instituições que demandam

o trabalho de engenharia torna-se o triunfo, a recompensa pelo investimento no processo de formação no ensino superior e uma esperança para o desenvolvimento econômico e social do país. O discurso do profissional formado para este mercado estabiliza as finalidades de formação do profissional engenheiro definindo características específicas de comportamento e atuação profissional, baseado em competências e habilidades para o atendimento dessas organizações, que além de tentar fixar uma identidade a este profissional, influencia as práticas educacionais para o alcance desta identidade.

Diante desta impossibilidade de estruturação de um significado definitivo para este termo, que é incapaz de anunciar o que está dentro de seus próprios limites, estamos diante do que Laclau chama de *significante vazio* (Laclau, 2011, p. 68), um *significante* que, embora não tenha ligação com nenhum significado definitivo, continua fazendo parte de um sistema de significação e, diante da impossibilidade de nomeação deste *significante* porém de sua necessidade, ele é importante e necessário para a luta política, pois permitirá a articulação de diferentes demandas em torno de um ponto nodal discursivo.

Segundo Dias e Lopes (2009, p. 85), “um ponto nodal discursivo depende da existência de *significantes vazios* capazes de articular a equivalência dos significados de diferentes elementos de um discurso”, e o *significante* mercado faz esse papel neste processo. É em nome do mercado que diversas demandas diferenciais se articulam em uma cadeia de equivalência e produzem discursos hegemônicos como o

das finalidades de formação do engenheiro para o mercado, o que identifico neste etapa de minha pesquisa como o ponto nodal neste processo articulatório, como uma tentativa de representação de todas as demandas articuladas nesta luta política, que tentam produzir um fechamento para o currículo.

Dentre as demandas até então percebidas nestes textos, identifico, ainda inicialmente, demandas por formação, por empregabilidade, ampliação do número de engenheiros no país, capacitação de profissionais, aceleração do crescimento econômico do país, melhores índices em avaliações nacionais e internacionais, maior produtividade das indústrias entre outras demandas genéricas. E identifico as demandas curriculares, ou seja, aquelas que estão em disputa para serem incorporadas ao currículo de engenharia, como as demandas por inovação, melhoria da qualidade do ensino, expansão das modalidades de ensino, redução dos índices de evasão e reprovação, melhoria dos índices das avaliações educacionais, inclusão de determinados conteúdos e disciplinas, adaptação do professor aos estilos de aprendizagem dos alunos, inclusão de experiências específicas, pela flexibilidade no currículo, pela redução da carga horária de formação, dentre outras.

Os diferentes elementos articulados neste processo estabelecem um antagonismo em relação a um exterior constitutivo à articulação, um elemento contra o qual todas as outras diferenças se antagonizam, pausando temporariamente suas diferenças em nome deste projeto comum.

Explicação crítica pela abordagem das lógicas

Desenvolvi minha análise sobre as políticas curriculares para os cursos de Engenharia a partir de uma abordagem de explicação crítica das lógicas que envolvem esse processo, conforme proposto por Glynos e Howarth (2018), por operar com a noção de discurso como sinalizador da centralidade do significado para as práticas, enfatizando a contingência radical e a incompletude estrutural dos sistemas de relações sociais.

Essa abordagem visa a investigar os discursos, como regime de práticas articulatórias, e explicar como acontecem os processos relacionais que os discursos instituem, de modo a destacar seu caráter político e construído e enfatizar seu caráter contingente, histórico e precário, por meio da articulação de diferentes lógicas conectadas que nos permitem analisar esses processos.

Meu objetivo, ao operar com essa abordagem, foi tornar mais inteligível o processo de constituição das políticas curriculares dos cursos de Engenharia e o processo de reforma nacional pelo qual os currículos vêm passando, com a finalidade de formar-se profissionais para atendimento ao mercado. Proponho, também, um engajamento crítico com as práticas desenvolvidas nesse processo.

Nos discursos operantes no âmbito do currículo e da educação para a Engenharia, bem como nos textos oficiais sobre o currículo da Engenharia, é comum identificarmos afirmações

sobre os problemas do ensino de Engenharia, dentre os quais cito: falta de mão de obra qualificada, necessidade de atualizar a formação, formar mais engenheiros, diminuir a evasão etc. (Brasil, 2019b), todas afirmadas como tendo por intuito encontrar soluções para atender ao mercado. A partir dessas afirmações, várias são as propostas de soluções em diversos contextos que direcionam ações das universidades, a fim de solucionar os problemas do ensino de Engenharia.

Essa problematização tem resultado em políticas que constituem identidades dos sujeitos – pessoas, grupos e comunidades, em especial alunos, professores e gestores da universidade –, que se mobilizam para tentar interpretar e implementar essas soluções, mesmo diante da limitação de recursos e das aparentes inconsistências, principalmente relacionadas às diferenças de infraestrutura, de localidade, de habilidades que essas propostas apresentam. Chama-me atenção o fato de que, mesmo diante dessas limitações, essas propostas não são questionadas nem se procuram brechas em sua interpretação, como se houvesse uma plena compreensão de seu entendimento.

Essa passividade com relação ao recebimento das políticas como texto e adequação a eles não me causa estranheza por haver um aparente compartilhamento de sentidos sobre o papel das universidades, ou mais especificamente dos cursos, diante das propostas oficiais. Desse modo, a reforma nos currículos da Engenharia viria a responder às necessidades supostas como “universais” de adequação do ensino de Engenharia, definidas

a partir de uma representação hegemônica de mercado, que vem se mantendo no decorrer dos anos. Sob esse pano de fundo, para que os cursos tenham êxito no propósito de suas atividades e não representem um atraso do desenvolvimento do país, é considerado imprescindível que estes se adequem a essas propostas (Brasil, 2019b).

Essa afirmação sugere que há uma relação de causa e efeito regendo esse processo, em que o desenvolvimento ocorreria naturalmente se as diretrizes curriculares fossem atendidas tal qual são propostas. Entretanto, os contextos para os quais essas propostas são disseminadas são consideravelmente diversificados, com diferenças extremas, que dificultam ou mesmo impedem a contextualização dessas propostas. Como exemplo, cito a discrepância entre os cursos de Engenharia da Universidade de São Paulo (USP) e os cursos de Engenharia localizados no interior do Amazonas, no que se refere à infraestrutura, aos recursos de pesquisa, ao acesso à Internet, ao porte e à tecnologia das empresas da região, dentre outras.

Inquieta-me, então: por que, mesmo diante das dificuldades de implementação dessas políticas, elas continuam sendo apresentadas como inquestionáveis? Por que, mesmo diante da subjetivação relacionada aos processos de avaliação, tanto dos cursos quanto do ensino, que modifica a forma como professores e alunos se enxergam no processo de formação e altera as finalidades da educação, os agentes continuam passivos com relação à crítica a essas políticas e se sentindo responsáveis pela sua efetiva implementação?

O texto que segue é resultado de uma análise sobre os desafios para a implementação das novas DCN:

Toda mudança gera certa apreensão inicial e novos desafios surgem a partir das DCN reformuladas. Entretanto, o trabalho de todo bom profissional é propor soluções inovadoras para superar os obstáculos, sejam estes técnicos, acadêmicos ou de gestão. Neste sentido, a análise das diretrizes institucionais e a proposição de um novo projeto pedagógico, mais atual e alinhado às demandas da sociedade, é um trabalho típico de um engenheiro-professor-gestor. A análise de problemas, a capacitação contínua, o trabalho em equipe e a tomada de decisões fazem parte desse processo de construção coletiva e dialogada (Watanabe *et al.*, 2019, p. 498).

Esse discurso de formação para o mercado, de uma forma geral, opera sob a ilusão de desenvolvimento econômico, que beneficiaria a todos: estudantes, universidade, organizações e sociedade. Defendo ser a partir dessa ilusão de possibilidade de plenitude do processo de ensino de Engenharia que os agentes aceitam o instituído e se engajam em atender às determinações, que nem sempre resultam naquilo que foi proposto.

Mesmo diante desse histórico, os agentes dessas políticas continuam se comportando como cúmplices do instituído, alguns por acreditarem em uma racionalidade constitutiva

desses currículos, que possa descaracterizá-los caso algo diferente do que é instituído se estabelecer, outros por tentar usar as reformas a seu favor e se beneficiar das relações que ocorrem nesse processo, enquanto outros aderem sem nem necessariamente acreditar, mas pelo poder impositivo que opera sobre esses documentos. Dessa forma, tento entender o porquê da adesão de todos a esse discurso e procuro pensar em quais seriam outras possibilidades para além do que está escrito.

Questiono, então: Que discursos, como práticas, constituem as políticas? Como eles surgiram? Como eles se mantêm? Para tal, Glynos e Howarth (2018) propõem a identificação das lógicas sociais, políticas e fantasmáticas relevantes nesse processo.

As lógicas sociais são as que estruturam determinadas práticas, ou que produzem determinados discursos. As lógicas políticas são aquelas que permitem conhecer o porquê e como determinadas práticas são estabelecidas. Por sua vez, as lógicas fantasmáticas são aquelas que dão sustentação a determinadas práticas e discursos.

Apresento como lógicas sociais investigadas, as lógicas de mercado, as quais consideramos fundamentais para as práticas de definição das finalidades do ensino de Engenharia; as lógicas de empregabilidade, que descrevem meios e finalidades da formação do engenheiro (profissional formado para o mercado); as lógicas de competição, que descrevem as formas como os agentes competem entre si por posições de destaque nos diversos contextos políticos; as lógicas de atomização e

de eficiência, que descrevem como instituições e pessoas são individualizadas (Glynos; Howarth, 2018) e subjetivadas em favor de resultados que lhes são impostos, todas operando por meio de um viés neoliberal.

Como lógica política, trago a explicação dos processos articulatórios que acontecem nas relações políticas, a partir dos postulados da Teoria do Discurso, sob a lógica da equivalência e da diferença, que operam pela articulação de demandas para manter a hegemonia de determinados discursos.

Como lógica fantasmática, considero a lógica do desenvolvimento econômico, ou, de forma antagônica, o atraso no desenvolvimento econômico, que opera a partir da ilusão de que o profissional da Engenharia é o sujeito competente e responsável para solucionar os problemas das organizações e que, mediante essa habilidade, se torna capaz de contribuir para a garantia do desenvolvimento do país, mantendo a economia em funcionamento, garantindo a produtividade das organizações, desenvolvendo tecnologias, gerando empregos nessas organizações, e inclusive mantendo os empregos nas universidades.

Como crítica desse processo, desenvolvi um relato explicativo que articula essas lógicas, a fim de “[...] capturar o foco, as regras e precondições ontológicas de uma prática ou regime de práticas” (Glynos; Howarth, 2018, p. 99), no intuito de discutirmos que não há uma racionalidade objetiva que determine a política como ela vem sendo concebida. Ressalto o caráter contingente e precário da política, marcado pela produção de sentidos diversos e por decisões em terrenos

indecidíveis. Discuto ser possível – e necessário – questionar ou mesmo opor-se ao instituído, de modo a problematizar as articulações que acontecem na política e evidenciar o processo hegemônico de constituição dos discursos que tem regido essas políticas.

Nesta investigação empírica identifico vários significantes que movimentam essa política para o processo de reforma curricular, dentre eles: mercado, inovação, qualidade do ensino, desenvolvimento, progresso, conhecimento, conteúdo, avaliação, eficiência, cultura etc. Por meio dessa investigação, argumento em defesa do significante mercado como o ponto nodal dessa articulação: é em nome desse significante que o processo de reforma vem se desenvolvendo.

No contexto da educação para a Engenharia, no que tange às finalidades da formação profissional, há uma cultura global no âmbito dos cursos superiores de Engenharia, que é de uma formação voltada ao mercado, com a lógica de como esse profissional opera nesse mercado. Não se sabe qual é esse mercado, pois inúmeros sentidos deslizam por esse termo sem haver clareza sobre o que, de fato, ele vem a ser, impossibilitando a definição das finalidades de formação e do currículo que se suponha como ideal. Ainda assim, ou talvez exatamente por tal deslizamento, inúmeras ações são desenvolvidas em nome do mercado.

Na perspectiva discursiva com a qual opero nesta pesquisa, todos os significantes são sujeitos a flutuações e, portanto, afirmar essa flutuação de sentidos para o significante

mercado pode parecer uma obviedade. O que quero destacar, contudo, é como se opera para negar essa flutuação, para fixar um sentido hegemônico – o mercado é personificado e objetificado, ao mesmo tempo em que são ampliados os sentidos desse significante.

Considero a interpretação sobre esse significante produtiva para as políticas de currículo de Engenharia, por levar-nos a desconstruir as finalidades da reforma, que, segundo os textos analisados nesta pesquisa (Brasil, 2019; Allencastro, 2019; Bazzo; Costa, 2019; Carvalho; Tonini, 2017; Junger; Facó, 2017), são as de “melhorar” a educação para a Engenharia e a qualificação dos cursos e seus docentes, a fim de que os profissionais formados estejam preparados para atender ao mercado. Para isso, a reforma propõe um fundamento racional para a educação em Engenharia, a partir da definição das diretrizes curriculares.

Defendo, ainda, que o significante mercado unifica demandas equivalentes diversas, como a demanda pelo atendimento ao mercado, pela inovação, pela melhoria da qualidade do ensino, de forma que o atendimento de determinadas demandas contribui para a satisfação de outras. Além dessas demandas, estão em jogo, também, outras demandas de ordem particular, como pela implantação/manutenção de determinados projetos, pela estabilidade de horários, pela manutenção de certas disciplinas, por melhores condições de trabalho, por recurso, por status, por locais etc.

De forma unificada, essas demandas equivalem-se frente a uma mesma ameaça: o atraso no desenvolvimento econômico.

Esse atraso, no dizer dos defensores do mercado, caracteriza-se por tudo e por todos que se opõem às mudanças no currículo, por aqueles que defendem o currículo tradicional mais técnico, o ensino mais expositivo e a não implementação de novas metodologias ativas de ensino (Brasil, 2019b; Watanabe *et al.*, 2019). Além disso, opera-se sob um discurso de mercado com sentido hegemônico de um viés neoliberal, apesar de haver flutuações de sentidos sobre esse termo, ou seja, a defesa de um currículo que não vise o atendimento a esse mercado hegemônico também pode se configurar uma ameaça.

Essa ameaça traz consigo a sombra de outras ameaças constitutivas como a do desemprego, a possibilidade de cancelamento da oferta do curso por diversos motivos, a substituição dos profissionais por outros de outra modalidade da Engenharia, a baixa procura pelas instituições empregadoras e por alunos dessa área, o baixo resultado nas avaliações oficiais, a superioridade de outras instituições em avaliações e pesquisas etc., constituindo diversas cadeias de equivalências.

Essas cadeias envolvem diferentes demandas, que se articulam produzindo discursos. Esses discursos subjetivam atores sociais que não atuam necessariamente no mesmo contexto ou com os mesmos interesses, dado que ora se constituem alunos, ora professores, ora profissionais da área, ora participantes de conselhos administrativos ou de projetos acadêmicos, organizações; enfim, são identidades heterogêneas que se fazem e se refazem na tentativa de ter suas demandas atendidas.

Esse processo já apresentava, desde as suas primeiras discussões, traços da diferença que opera na esfera política, na tentativa de que certas significações se mantivessem. Dentre as discussões, instalaram-se nesse processo: necessidade ou não de reforma, uma vez que também havia quem defendesse que o currículo vigente na época bem como que o documento anterior não precisavam de alterações; diminuição de carga horária, que, apesar de haver pressão para a redução, a carga mínima se manteve nas novas diretrizes; permanência de determinadas disciplinas, especialmente as de nível básico; maior autonomia dos alunos, com a redução do papel do professor no processo de ensino e a centralidade nos alunos; formação mais humanística, para um olhar mais direcionado às questões sociais (Aravena-Reyes, 2019; Brasil, 2019b; Oliveira, 2019a; Watanabe *et al.*, 2019). Enfim, é justamente por evidenciar essas diferenças, por mostrar que a escolha por certa opção e não por outras exclui outras tantas opções negadas ou nem sequer enunciadas, que este trabalho de pesquisa se mostra produtivo.

Ao fazer um apanhado das lógicas que envolvem a política curricular da engenharia, pude conectar diversas práticas, ou discursos, às regras que regem este currículo. Busquei responder a questões sobre as práticas que constituem as políticas, identificando as práticas de mercado, inovação, competição, performatividade, eficiência e atomização e como elas estão entrelaçadas por meio das articulações de diversas demandas que surgem neste campo político.

Quanto à subjetivação, as fantasias operam no imaginário, levando os indivíduos a serem subjetivados por determinados discursos, naturalizando-os. Nesse sentido, observo as universidades sujeitas a diversas comparações, como pela quantidade de alunos formados, pelas notas do Enade, pelo conceito dos cursos, pela avaliação de revistas, pelos censos, processos que têm norteado também as avaliações internas no âmbito das disciplinas, interferindo na prática docente. Além disso, há os processos de autoavaliação que consideram aspectos relacionados ao que se espera dos professores e dos alunos, com base nos padrões que são definidos para a educação na Engenharia, fazendo com que o docente se veja com relação ao que é projetado para ele e reflita sobre seu papel no alcance dos resultados da organização em que atua.

Ademais, noto o sentimento de medo do futuro, da falha, do não engajamento na causa do mercado. Um medo causado mais pela presença do antagonismo que ameaça as identidades, no caso a não possibilidade de atendimento ao mercado, do que o medo do que está por vir, do que se pode esperar como requisito do mercado. E, para se defenderem dessas ameaças, os sujeitos precisam estar preparados, em constante alerta, produzindo mais, se qualificando mais, inovando mais, acreditando na possibilidade de plenitude, sempre com a sensação de nunca chegar aonde se almeja.

Ao investigar as lógicas políticas que constituem esse processo de reforma curricular, compreendo que a mobilização, que ocorreu e que ainda ocorre para definição e

implementação das novas DCN, envolve muito mais do que a definição de determinados requisitos, conteúdos ou mesmo ações das universidades. Ela evidencia a disputa de poder que ocorre nessas relações, que vai além do local, além dos cursos de Engenharia no Brasil, envolvendo, também, lutas pelo poder que ocorrem entre instituições, entre empresas, entre universidades, entre estados, entre governos, entre nações e até entre pessoas.

Constituído por articulações e exclusões, o discurso de reforma curricular da Engenharia parece-me tentar validar um sentido hegemônico de mercado, que o entende sob um viés neoliberal, o qual tem a iniciativa privada em primeiro plano, e, com isso, a necessidade de validação e de registro da participação desse setor na definição das políticas curriculares, em especial na elaboração do documento das Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) para os cursos de Engenharia.

Argumento que o papel anunciado das DCN, de formar mais e melhores engenheiros (Brasil, 2019b), apesar de tentarem pressupor uma neutralidade de mercado, incorpora sentidos e valores específicos do sistema neoliberal que presume representar todas as demandas que surgem nos mais variados contextos dessa produção curricular, mas que, performaticamente, excluem e tentam esconder outras tantas possibilidades de mundo nos quais a Engenharia poderia atuar e contribuir.

Diante do compartilhamento de sentidos sobre o papel das universidades ou, mais especificamente, dos cursos de Engenharia no desenvolvimento do país por meio da

inovação, o qual pude constatar nos tantos textos investigados durante esta pesquisa, o discurso de reforma curricular que vem sendo disseminado no decorrer dos anos tem, então, o intuito de responder aos desafios que surgem, inicialmente, para as empresas (competição, produção, satisfação...) e, conseqüentemente, são também demandados por elas (inovação, competências, habilidades, conhecimento...), de maneira que essas empresas possam se manter competitivas no mercado.

Ressalto que esse sentido de mercado como empresas, apesar de hegemônico sob minha interpretação, não encerra a infinidade de sentidos que são atribuídos a esse termo, tampouco se refere ao único sentido que movimenta essas articulações. Vários outros sentidos, como competitividade, local de atuação, relação de oferta e procura, cenário produtivo, prática profissional, dentre outros inclusive não alcançados por minha interpretação, também produzem efeitos sobre as políticas curriculares de Engenharia, a maioria indo na mesma direção do que se espera das universidades.

Interpreto, com isso, que as inúmeras promessas de plenitude projetadas a partir das mudanças nos currículos de Engenharia, como atendimento ao mercado, modernização dos cursos, equiparação na formação, empregabilidade, competitividade internacional, se constituem em fantasias que operam no imaginário social como resultado de uma equação, a equação neoliberal (Macedo, 2019), que muitos acreditam ser exata.

Por vezes, os agentes da política agem como se a relação com o mercado fosse uma relação natural, sem condições de contestação. Pelo contrário, eles veem a reforma como algo necessário que, se não ocorrer, todos serão afetados; assim, é requerido o engajamento de todos. Contudo, essa equação não é exata, ela nunca fecha porque o mercado neoliberal está constantemente insatisfeito e interessado em manter essas fantasias que o alimentam.

A crítica que desenvolvo, então, por essa lógica de explicação é com relação ao poder hegemônico que o significativo mercado exerce sobre as políticas curriculares de Engenharia no Brasil, levando os agentes da política a responsabilizarem as universidades por “servirem” a esse mercado de forma insatisfatória, como a um cliente, e que, inclusive, alguns professores e estudantes se vejam, ou almejem ser, como o produto produzido e ofertado pelas universidades para satisfazer a esse mercado. Ao ter esse discurso incorporado no texto de um documento oficial como as DCN, ele ganha força na luta política levando os agentes das universidades a submeterem-se a determinados padrões de ações e de avaliações, o que pode acontecer de forma voluntária ou não, uma vez que há escolhas nesse processo.

Essa hegemonia do mercado parece afetar, de forma mais eficiente, os cursos de Engenharia, entendida por muitos como o suprássimo da modernidade e o principal agente de inovação dentre as profissões atuais e do futuro. Todavia, considerando-se que se trata de um discurso hegemônico, há brechas para sua

contestação, as quais podem surgir da própria universidade, dos estudantes ou dos acadêmicos, como eu, que compreendo meu papel nesse processo de forma diferenciada, não como um produto que satisfaça o mercado, mas como agente nesse mercado, o qual é alterado constantemente pela minha presença e dos demais agentes que dele participam.

Glynos e Howarth (2018, p. 91) afirmam que a “[...] nomeação de uma lógica social já envolve julgamento crítico”, portanto, ao nomear as lógicas sociais neste trabalho, já trago com elas rastros de minhas experiências como estudante, profissional e docente de Engenharia. Ao nomear as lógicas sociais de empregabilidade, de competição, de atomização e de eficiência, evoco, também, possibilidades outras, como, por exemplo, a de utilizar as diferenças emergentes para repensar a organização do trabalho na sociedade (Willmott, 1995 *apud* Glynos; Howarth, 2018). Penso ser possível projetar uma contralógica de contestação, que argumente, discuta ou abra debates sobre as tentativas de dominação de um mercado neoliberal ou de qualquer outro.

É possível fazer frente à inevitabilidade da lógica de atomização, indo em direção ao questionamento da incompatibilidade entre o perfil projetado para o aluno e o docente (por exemplo: ativo, criativo, inovador) e a ênfase dada à padronização dos processos avaliativos, para os quais já se planeja, além das avaliações atuais do Sinaes, a habilitação obrigatória dos alunos/profissionais por intermédio do Sistema Confea/Crea e a possível implantação dos processos

de Acreditação e Certificação dos cursos por entidades civis, sem nenhuma interferência do Estado.³⁶

Acredito ser possível, também, contestar a supervalorização da inovação tecnológica, como sinônimo de desenvolvimento, quando ela se trata, também, de um significante hegemônico que engloba uma série de demandas que vão além dos interesses de desenvolvimento social do país, principalmente aquelas articuladas pelos detentores do capital tecnológico.

Penso na possibilidade de questionamento das incessantes demandas do mercado, as quais se manifestam nos discursos circulantes atualmente sob diferentes nomes, além dos já contemplados nas novas diretrizes, como ensino híbrido, monitoramento e controle da tecnologia, resiliência e tolerância ao estresse e bioengenharia, esta última sob a fantasia de proporcionar (ou seria recuperar, ou mesmo de projetar?) a qualidade de vida, já prometida e esperada desde a introdução dos processos tecnológicos.

Essas incessantes demandas evidenciam o caráter precário e contingente do discurso de reforma curricular em nome do mercado e a refutabilidade das investidas para que uma série de práticas de ensino sejam padronizadas e implementadas de acordo com um modelo pré-definido de currículo inovador.

Com isso, poderíamos pensar no currículo de Engenharia mais contextualizante e democrático, na tentativa mais

36 Segundo informações apresentadas em entrevista por Vanderli Fava de Oliveira (Oliveira, 2021a), essa discussão está em andamento pelo CNE, que planeja a implementação desses processos de avaliação para os próximos anos.

imediate de redução das desigualdades sociais, da melhoria de vida da população, discussões que, a meu ver, deveriam sobrepor as discussões para o desenvolvimento tecnológico com fins capitalistas e de competição internacional, mesmo sem abandoná-las, uma vez que estamos inseridos nesse sistema.

Defendo, com base nos argumentos de Mouffe (2003), sobre o estabelecimento de um modelo democrático radical, que o processo de constituição de um currículo democrático está em constante aperfeiçoamento e que nunca será terminado, pois conflitos, diferenças e antagonismos fazem parte da sociedade e qualquer investida para ocultá-los, por meio de consensos provisórios que tentam evitar o antagonismo para se perpetuar, enfraquece o político e a própria democracia, inibindo outras formas de atuação. Mouffe (2003) alerta que o esvaziamento do “político” segrega as sociedades, tornando-as indiferentes e, com isso, sem forças para resistir ao inimigo que as constitui.

Penso ainda que, nesse contexto discursivo, surgem novas possibilidades de articulações para um deslocamento em direção a novas formas de produção e, com isso, novas formas de pensar os cursos e o currículo. Isso viria a enfraquecer as lógicas sociais hegemônicas e entrelaçadas de competição, de atomização e de eficiência, e mesmo as de empregabilidade ou até outras não identificadas neste trabalho, mas que vêm exercendo poder sobre o currículo dos cursos de Engenharia, dando mais liberdade aos acadêmicos, aos estudantes e às universidades para atuarem ativamente como pensadores e desenvolvedores da sociedade.

Pensando em outras possibilidades para o currículo de Engenharia

Defendo, com base nos argumentos de Mouffe (2003), sobre o estabelecimento de um modelo democrático radical, que o processo de constituição de um currículo democrático está em constante aperfeiçoamento e que nunca será terminado, pois conflitos, diferenças e antagonismos fazem parte da sociedade e qualquer investida para ocultá-los, por meio de consensos provisórios que tentam evitar o antagonismo para se perpetuar, enfraquece o político e a própria democracia, inibindo outras formas de atuação. Mouffe (2003) alerta que o esvaziamento do “político” segrega as sociedades, tornando-as indiferentes e, com isso, sem forças para resistir ao inimigo que as constitui.

Penso ainda que, nesse contexto discursivo, surgem novas possibilidades de articulações para um deslocamento em direção a novas formas de produção e, com isso, novas formas de pensar os cursos e o currículo. Isso viria a enfraquecer as lógicas sociais hegemônicas e entrelaçadas de competição, de atomização e de eficiência, e mesmo as de empregabilidade ou até outras não identificadas neste trabalho, mas que vêm exercendo poder sobre o currículo dos cursos de Engenharia, dando mais liberdade aos acadêmicos, aos estudantes e às universidades para atuarem ativamente como pensadores e desenvolvedores da sociedade.

Ao propor essa contralógica de contestação, compreendo que se trata apenas de uma tentativa sem garantias de que ela

possa reverter o cenário hegemônico vigente, em que grupos de elite, formados por universidades, associações e empresas, estão constituídos com o apoio do Estado e lutam para manter suas identidades e se manter no poder. No entanto, somente o emergir dessas diferentes possibilidades já demonstra o caráter contingente e político das práticas sociais e a possibilidade de reverter esse cenário de poder, além de permitir a constituição de novas cadeias de equivalência que darão forma a outras lógicas sociais.

Com isso, entendo que a contestação do currículo projetado para atender a demandas particulares em nome de um mercado impossível de definir-se é um pequeno passo, mas extremamente potente para fortalecer uma luta pela mudança de padrões arraigados no imaginário social e para que as diferenças possam ser exercidas sem constrangimento, desprezo ou coerção, no processo de educação para a Engenharia.

Referências

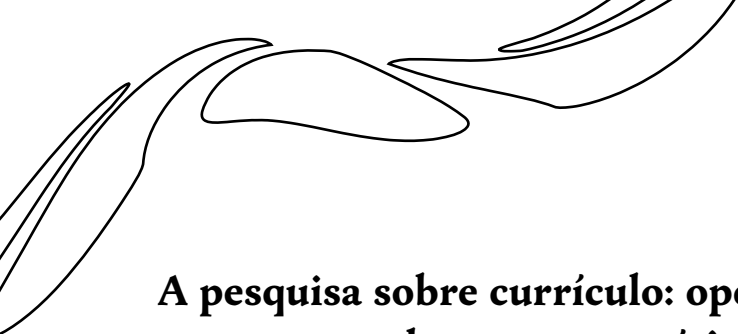
ALLENCASTRO, M. S. C.; RANDO JR., E. L. Um estudo acerca das novas abordagens metodológicas para o ensino de engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 85-92, 2019.

ARAVENA-REYES, J. Rumo a uma formação social do engenheiro: crítica às novas Diretrizes Curriculares de Engenharia. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 141-158, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.35699/2238-037X.2021.21992>.

- BALL, S. J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University, 1994.
- BAZZO, W. A.; COSTA, L. A. C. A revolução 4.0 e seus impactos na formação do professor em engenharia. *Revista de Ensino de Engenharia*, [s. l.], v. 38, n. 3, p. 28-39, 2019.
- BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Inep divulga indicadores que avaliam cursos e instituições. *Gov.br*, Assessoria de Comunicação Social, Brasília, 12 dez. 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32911>. Acesso em: 27 jul. 2022.
- CARVALHO, L. A.; TONINI, A. M. Uma análise comparativa entre as competências requeridas na atuação profissional do engenheiro contemporâneo e aquelas previstas nas diretrizes curriculares nacionais dos cursos de Engenharia. *Revista Gestão e Produção*, São Carlos, v. 24, n. 4, p. 829-841, 2017.
- DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- DERRIDA, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2006.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. 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.
- GLYNOS, J.; HOWARTH, D. Explicação crítica em ciências sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R.

- M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs.) *A teoria do discurso na pesquisa em educação*. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 53-104.
- JUNGER, A. P.; FACÓ, J. F. B. Teaching in Production Engineering based on the development of skills and competences. *Research, Society and Development*, Vargem Grande Paulista, v. 6, n. 3, p. 261-290, 2017. DOI: <https://doi.org/10.17648/rsd-v6i3.136>.
- LACLAU, E. *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- LACLAU, E. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.
- LACLAU, E.; MOUFFE, C. *Hegemony and socialist strategy*. Londres: Verso, 1985.
- LOPES, A. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.
- LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs.). *A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annnablume, 2015.
- LOPES, C. S. G.; CAZARINI, E. W.; BASSOLI, D. A. O uso de metodologias ativas de aprendizagem na formação do engenheiro. *In: COBENGE – ENGENHARIA: MÚLTIPLOS SABERES E ATUAÇÕES*, 42., 2014, Juiz de Fora. *In: Anais eletrônicos [...]*. Juiz de Fora: Cobenge, 2014. Disponível em: <http://www.abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/5/Artigos/130326.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.
- MACEDO, E.; FRANGELLA, R. C. P. Apresentação – Políticas de currículo ou base nacional comum: debates e tensões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, p. 13-17, 2016.

- MARTINS, I. *et al.* Las competencias en las políticas de currículum de Ciencias: Los casos de Brasil y Portugal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, [s. l.], v. 18, p. 37-62, 2013.
- MOUFFE, C. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, n. 3, p. 11-26, out. 2003. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.
- OLIVEIRA, G. M. F.; SANTIAGO, M. M. L.; ARAÚJO, M. L. F. Análise do projeto pedagógico de um curso de Engenharia Civil face ao PBL. *Revista de Ensino de Engenharia*, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 66-74, 2019. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1474>. Acesso em: 29 mar. 2021.
- OLIVEIRA, V. F. (org.). *A Engenharia e as Novas DCNs – oportunidades para formar mais e melhores engenheiros*. Rio de Janeiro: LTC, Abenge, 2019a.
- SOUZA, A. P. G.; CUSTÓDIO, J. F.; REZENDE JR., M. F. A física moderna e contemporânea na formação de engenheiros: a concepção de engenheiros em atuação na indústria. *Revista de Ensino de Engenharia*, [s. l.], v. 39, n. 2, p. 3-15, 2019. Disponível em: <http://revista.educacao.ws/revista/index.php/abenge/article/view/1312/876>. Acesso em: 3 nov. 2022.
- WATANABE, F. Y. *et al.* As novas DCNs de engenharia: desafios, oportunidades e proposições. In: CONGRESSO DE ENSINO DE GRADUAÇÃO, 2019, São Carlos. *Anais eletrônicos* [...]. São Carlos: UFSCar, 2019. Disponível em: <http://www.formacaodocentededidped.ufscar.br/index.php/2020/conegrad/paper/download/78/174>. Acesso em: 4 nov. 2022.



A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos

*Alcirene Maria da Silva Cursino
Siomara Moreira Vieira Borba*

Introdução

No desenvolvimento dessa pesquisa foram trabalhadas questões voltadas para a educação, envolvendo a necessidade de compreender os processos educacionais, nessa busca, observou-se a grande amplitude que envolve os temas educacionais e os mais variados objetos de estudo que necessitam ser investigados a partir de uma análise específica, para que se possa ter uma noção do todo e do importante papel da educação no contexto das sociedades.

Nesse sentido, algumas reflexões direcionaram para a origem, evolução e como esse fenômeno chamado “Educação” sofreu influência e tem influenciado a vida das pessoas. Esse tipo de discussão quando ocorre no meio acadêmico precisa vir alicerçado por bases que fundamentem e garantam a credibilidade das opiniões ou das afirmações acerca de um determinado assunto ou tema relacionado.

As preocupações em relação à educação surgem na direção de como fazer esse ato acontecer e, nesse sentido, passam pelo cuidado com o quê e o como deve acontecer, isso inclui gestão, professores e demais envolvidos. Essas preocupações têm contribuído para que as pesquisas sobre os mais variados objetos da educação apresentem um vasto crescimento nos últimos anos.

Esta pesquisa relacionou-se a um objeto do campo da educação, o “Currículo”, não no sentido de investigar o currículo propriamente dito, em suas origens, evolução, estruturação, mas, para entender como é que tem ocorrido a pesquisa no campo da educação sobre currículo em um determinado segmento da educação superior que são os programas de pós-graduação.

Nesse sentido, procurou-se demonstrar de que maneira as pesquisas sobre currículo foram realizadas dentro de alguns programas de pós-graduação em educação no Brasil, de que maneira foram identificados os elementos empíricos da pesquisa e os direcionamentos teóricos metodológicos que foram apresentados nas respectivas pesquisas e nos estudos sobre currículo nas publicações.

Nessa trajetória, percebeu-se que as pesquisas direcionadas para o currículo ainda são consideradas recentes, tiveram início no final do século XIX e início do século XX. Começaram nos Estados Unidos da América, quando os pesquisadores da área da educação daquele país procuraram dar respostas às questões inerentes relativas às mudanças econômicas, culturais e políticas daquele momento, e procuraram buscar estas respostas

na organização do sistema escolar, recorrendo ao currículo e concebendo-o como um instrumento de controle social.

No Brasil não foi diferente, pesquisadores da educação brasileira seguindo a linha dos norte-americanos buscaram traçar um perfil para os estudos curriculares brasileiros, considerando a diversidade e as influências teóricas discutidas no desenvolvimento das pesquisas sobre currículo.

Da caracterização da pesquisa

A pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos foi bastante desafiadora para a minha formação, pois eu sou da área da geografia e trabalho com o ensino de geografia, nesse sentido aprendi bastante com esse trabalho, o que vai auxiliar muito no desenvolvimento do meu crescimento como docente e contribuir de uma maneira mais positiva com os estudantes dos cursos de Licenciatura em Geografia e de Pedagogia, onde trabalho as disciplinas voltadas para o ensino e também com iniciação à pesquisa científica.

Nesse sentido, esforços foram empreendidos, nos últimos anos, trabalhando com as disciplinas direcionadas ao ensino da Geografia, quais sejam: Didática Especial, Metodologia do Ensino e Aprendizagem da Geografia, Geografia nos anos iniciais e Estágio Supervisionado nos Cursos de Geografia e na Pedagogia, assim como iniciação à pesquisa na formação de professores de geografia.

Muito embora, a minha formação, desde o Ensino Médio à graduação no curso de Licenciatura em Geografia tenha sido dirigida para o Magistério, em determinados momentos dessa pesquisa surgiram dificuldades para adaptação a uma nova proposta curricular, um novo projeto, novos referenciais e, nesse sentido, a proposta foi construir uma pesquisa que pudesse contribuir como uma pesquisa maior que estava sendo desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Episteme*, o qual a minha orientadora é líder, essa ampla pesquisa investigava o panorama da Pesquisa Educacional no Brasil num recorte temporal de 3 (três) anos compreendidos entre 2010 a 2012.

Reconheço que, uma pesquisa dessa envergadura necessita ser realizada em outros períodos para que seja percebido como está ocorrendo essa evolução da questão das opções teóricas e dos elementos empíricos nas pesquisas que estão sendo delineadas sobre currículo e, assim, seja realizada uma comparação periódica dessa evolução.

Dessa forma, ainda nos faltam subsídios teóricos, mas, temos procurado buscar fundamentação teórica no debate sobre conhecimento científico, sobre pesquisa em educação e, especificamente, acerca da pesquisa sobre currículo. Percebemos muito a falta de familiaridade com os referenciais teóricos do campo da Educação, principalmente, aqueles que se voltam para as áreas da Filosofia, Sociologia e a Educação, em geral.

A despeito dessas questões, desenvolver essa pesquisa foi muito gratificante para nossa formação, pois tem nos permitido outras leituras, discussões e um grande aprendizado, através

dos teóricos do campo científico, assim como, os da área da pesquisa em educação e do currículo.

Percebeu-se que as pesquisas sobre objetos ou temas da área educacional têm contribuído para a compreensão e análise das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e que têm provocado mudanças e avanços na educação brasileira.

Em se tratando de mudanças, a mais recente que provocou uma alteração no currículo em todos os níveis da educação básica, quer seja Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio foi a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a elaboração desse documento altera o currículo das escolas em todo o país. A BNCC bem recente foi pauta dos mais importantes debates ocorridos sobre educação no Brasil.

Para chegar a essa proposta à educação nacional, certamente, muitas pesquisas sobre diversos objetos da educação - tais como ensino, ato de ensinar, formação de professores, avaliação, currículo, tipos de currículos, modelos de currículos e outros - fazem parte da pesquisa em educação.

No entanto, segundo o próprio documento, que justifica a existência da BNCC, encontramos alguns comentários no sentido de que a Base não deve ser vista como um currículo, mas sim, como um conjunto de orientações cujo propósito é nortear as equipes pedagógicas. Contudo, como essa orientação vai exatamente alterar o currículo das escolas, nesse sentido, fica difícil não a ver como currículo.

Considerando a importância da trajetória que se estabelece para se chegar a um determinado objetivo ou mesmo

que se gere ou produza resultados na área de educação, esta pesquisa investigou o objeto “currículo”. Essa investigação buscou caracterizar a pesquisa sobre o objeto “currículo”, no período 2010-2012, em que procurou-se destacar, especialmente, as escolhas teóricas que fundamentaram as pesquisas e as realidades analisadas pelos pesquisadores que investigaram a temática do currículo.

O conteúdo dessa pesquisa procurou identificar as opções teóricas e os elementos empíricos das pesquisas realizadas “sobre currículo” por professores dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil, avaliados com as notas 6 e 7, no último triênio da avaliação realizada pela Capes, compreendendo os anos 2010-2012. Esse recorte temporal foi escolhido por ser este o último triênio de avaliação dos Programas de Pós-graduação. A partir de 2013, a avaliação passou a ser quadrienal.

O material empírico de análise foi a produção bibliográfica sobre o tema currículo, publicada pelos docentes dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em periódicos Qualis A1 e A2. É importante salientar que não é objetivo desta pesquisa construir um juízo de valor quanto à qualidade do conhecimento produzido por esses docentes pesquisadores, mas, identificar as opções teóricas que eles trabalharam e o material empírico analisado por eles para que se possa indicar algumas marcas específicas das pesquisas sobre currículo no Brasil.

Metodologia e fundamentação teórica

A metodologia escolhida para o desenvolvimento dessa pesquisa foi de natureza exploratória, na medida em que se buscou, através da exploração do material empírico – artigos científicos – identificar as opções teóricas e o material empírico das pesquisas sobre currículo, teve uma abordagem quantitativa e teve por base identificar quais são as opções teóricas e as abordagens dos elementos empíricos das pesquisas sobre currículo produzidas no Brasil. Para fundamentá-la, buscou-se amparo em autores que discutem questões conceituais voltadas para “o objeto científico” e a “construção desse objeto”, questões teórico-metodológicas sobre pesquisa, pesquisa em educação e os que abordam a questão do currículo como objeto de estudo em pesquisa educacional.

Para compreender o currículo como um objeto dentro do campo pesquisa em educação, procurou-se compreender a construção do objeto científico como um objeto teoricamente construído, a base foi Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon; Jean Claude Passeron (1999), Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Florestan Fernandes a partir de Marcelo Augusto Totti (2011).

De acordo com Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon e Jean Claude Passeron (1999), os aportes científicos, a partir da sociologia, têm uma função, quais sejam, a de criar novos objetos de conhecimento e, dessa maneira,

poder identificar sua dimensão, e ainda, analisar os mecanismos, os quais movimentam o mundo social no intuito de oferecer e entregar à sociedade os conhecimentos produzidos para a efetiva melhoria da vida cotidiana.

Esse processo de construção do objeto de pesquisa mostra a dificuldade que o pesquisador tem em distinguir percepção e ciência devido à familiaridade com o universo social concreto. A sociedade, aqui chamada universo social concreto, representa seu maior obstáculo epistemológico e, para melhorar esse entendimento, o pesquisador propõe uma ruptura com as ideias preconcebidas. Essas ideias preconcebidas demonstram que o pesquisador deve se abster das opiniões previamente formadas, advindas do senso comum, para que haja a concepção da noção científica:

Ao concedermos, com demasiada facilidade, que a preocupação com uma reforma política e moral da sociedade, levou os sociólogos do século XIX a abandonar, muitas vezes, a neutralidade científica e, até mesmo, que a sociologia do século XX renunciou, eventualmente as ambições da filosofia social sem ter ficado isenta de contaminações ideológicas de outra natureza, dispensamo-nos quase sempre de reconhecer para tirar daí todas as consequências, que a familiaridade como o universo social constitui, para o sociólogo, o obstáculo epistemológico por excelência porque ela produz continuamente concepções

ou sistematizações fictícias ao mesmo tempo que as condições de sua credibilidade (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 23).

Para desenvolver esse sentido de ruptura, os autores apresentam algumas técnicas: 1) a crítica lógica das noções, 2) a comprovação estatística das falsas evidências e 3) a contestação decisória e metódica das aparências. Ao falar dessas técnicas, propõem uma ruptura com as teorias tradicionais para o progresso teórico, uma vez que existe a função de conciliar a consciência comum consigo mesma, quando propõem explicações, que chegam a ser contraditórias, diante dos mesmos fatos. Quando afirmam que as opiniões, que aparecem primeiro sobre o fato, apresentam-se como uma coletânea falsamente sistematizada de julgamentos àquelas que possuem usos alternativos. Muitas voltadas para as noções preconcebidas, como representações esquemáticas e sumárias, que se formam pela concepção da prática, portanto, para elas, retiram-se então a sua evidência e a sua autoridade.

Tais pesquisas demonstram que as influências das noções comuns se apresentam tão fortes que todas as técnicas de objetivação deverão ser utilizadas para realizar uma ruptura, que, na maioria das vezes, se fala mais do que se concretiza. Diante desse cenário, é demonstrado que os resultados apresentados estatisticamente conseguem demonstrar ou negar as primeiras impressões concebidas somente pela observação:

“Assim os resultados na medida estatística podem, ao menos, ter a virtude negativa de desconcertar as impressões primeiras” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 24).

Os autores (1999) chamam atenção para o cuidado que se deve ter, pois é no momento da observação e da experimentação que o pesquisador passa a estabelecer uma relação com o objeto de pesquisa, já que, anteriormente, a única relação que o pesquisador tinha era com o contexto social, o que não geraria um conhecimento científico. Assim, existe a necessidade de dados para configurar e apresentar evidências vivas e singulares, as quais se impõem como estruturas do objeto. A partir destes dados, surge a necessidade de se estabelecer parâmetros que contribuam na geração de novos dados, os quais definem como fragmentação das totalidades concretas e patentes, que são transformadas em critérios abstratos que definem a estrutura do objeto.

Na construção do objeto de investigação, pesquisas diversas apontam para o que se deve considerar como princípio do que seja o não consciente, quando não se faz interessante privilegiar relações que sejam objetivas, em que os indivíduos estejam inseridos nas representações que estes fazem de suas relações sociais. Dessa maneira, considera-se que o pesquisador possa enxergar o seu objeto de pesquisa para além das opiniões e intenções que declara a si mesmo, investigando com evidências definidas.

Nessa perspectiva, a construção do objeto não ocorre, ou seja, não seria possível, sem que abandone os objetos

construídos previamente, tanto pelos fatos sociais separados, quanto por aqueles que são percebidos pelo lado sociológico, “os problemas sociais”. Consequentemente, distinguem a realidade social da realidade sociológica, destacam os estudos por intermédio dos meios mais modernos, que abordam as comunicações e onde as abordagens se voltam para os aspectos das coisas, na criação de novas relações que incidam para os primeiros passos da ruptura epistemológica.

Quanto à questão empírica, tais pesquisas procuram ainda aprofundar as questões do rompimento, ou seja, da ruptura quando consideram a definição e a construção do objeto de pesquisa. Pesquisa que traz como base uma problemática teórica, em que o fato social se transforma em um fato construído, a partir do momento em que o pesquisador busca dados que possam dar as respostas ao seu problema de pesquisa ou a sua questão norteadora. Estes dados são evidenciados e encontrados, por meio da utilização de métodos e técnicas. Dessa maneira, chamam atenção de que não se pode submeter nenhum fato construído a novas questões, a novas problemáticas. Os dados são edificados com um objetivo que é o de responder a perguntas ou problemas que foram previamente estabelecidos. Considerando os cenários afirmativos, “a pesquisa científica organiza-se em torno de objetos construídos que não tem nada em comum com as unidades separadas pela percepção ingênua” (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 46).

Na construção do objeto, no que se refere ao fato que é construído e às formas de demissão empirista, os autores

procuram conduzir a discussão da abordagem em direções que tratam das abdições do empirismo. As preferências pelo empirismo são trazidas à discussão, pelos autores, quando fazem uma reflexão acerca da oposição ao positivismo e apresentam exemplos que contribuem com a necessidade de se observar quando se utiliza de dados de outros para se realizar uma nova análise, como no totemismo estudado por Lévi Strauss e no suicídio estudado por Durkheim:

[...] é porque a representação da experiência como protocolo de uma constatação isenta de qualquer explicação teórica transparece em mil indícios, por exemplo, na convicção, ainda bastante comum, de que existem fatos que poderiam sobreviver tais quais à teoria para a qual e pela qual tinham sido feitos. No entanto, o destino infeliz da noção de totemismo (que o próprio Lévi-Strauss aproxima do destino da histeria) bastaria para destruir a crença na imortalidade científica dos fatos: uma vez abandonada a teoria que os reunia, os fatos de totemismo voltaram ao estado de poeira de dados de onde tinham sido tirados, durante algum tempo, por uma teoria e de onde poderiam ser tirados por outra teoria com a condição de lhe conferir outro sentido (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 49).

Nessa trajetória, os autores destacam, ainda, o caráter passivo do real, para onde e para qual se pode reformular questões, sem, no entanto, se obter questões que venham confirmar e, com isso, causar um afastamento do pesquisador do contexto real, bem como indicam que o pesquisador, ao se recusar participar de uma construção controlada e que conscientemente ocasiona seu distanciamento do real, também perderá a sua ação sobre o real e, assim, corre o risco de criar ou impor questões em sua pesquisa que não condizem com a experiência. Também, o risco de confundir ou nublar a ação da pesquisa e se voltar para o positivismo, impondo-se assim ao sujeito, com questões em que o próprio pesquisador se imponha ao sujeito da pesquisa.

Outra questão importante que os autores ressaltam é quanto atentar-se para o encadeamento metodológico, onde o pesquisador deve levar em consideração o seu arcabouço teórico, o qual deu base e fundamentou a sua pesquisa e confrontá-lo com o real:

Não basta que o sociólogo esteja a escuta dos sujeitos, faça a gravação fiel das informações e razões fornecidas por estes, para justificar a conduta deles e, até mesmo, as razões que propõem: ao preceder desta forma, corre o risco de substituir pura e simplesmente suas próprias pré-noções dos que ele estuda, ou por um misto falsamente erudito e falsamente objetivo da sociologia espontânea

do “cientista” e da sociologia espontânea de seu objeto (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 50).

Ainda, tratando sobre a questão do objeto de pesquisa, enquanto objeto científico, alinham-se algumas designações específicas para novos objetos, e com isso, novas relações entre os aspectos das coisas e sua epistemologia. O objeto de pesquisa enquanto constitutivo de problemática teórica submete sempre uma interrogação, um questionamento sistemático, quanto aos aspectos que se interpõem pela questão como foi ou como lhe é formulada. Uma vez que, junto a toda reflexão sobre o conhecimento científico, se supõe que toda observação ou experimentação implica que se tenha sempre uma reformulação de hipóteses. Tendo a definição do procedimento científico, como o diálogo entre a hipótese e a experiência, visto que o real não dá a resposta por si só, a menos que seja questionado.

Em relação às hipóteses ou aos pressupostos, esses são construídos com base na teoria. Para tanto, os autores mostram e alertam quanto ao uso das noções prévias, as quais vêm a se dar, quando acontece o abandono do arcabouço, ou seja, do referencial teórico e metodológico, que se configura como o ponto de partida de qualquer análise. É nesse momento que estes autores chamam atenção para a importância do afastamento, dito por Durkheim, no que concerne às pré-noções, quando seria a forma mais clara de possibilitar a construção do objetivo

da pesquisa e as formulações das questões norteadoras, para que não haja conflito nessas questões.

Na obtenção dos dados estatísticos, faz-se necessária a escolha de uma metodologia, a escolha de técnicas em referências, que tenham significados epistemológicos para o qual os dados serão submetidos, atentando sempre para o objeto e a significação das questões que se (re)formulou ou que se pretende reformular ao objeto para o qual serão aplicadas. Nesse caso, a estatística vai mostrar exatamente o que diz o resultado e, caso não ocorra, deve-se questionar exatamente o que a estatística mostra, em que limites foi realizada a análise e em quais condições:

À medida que os instrumentos de medição, e, de forma geral, todas as operações da prática sociológica, desde a elaboração dos questionários e a codificação até a análise estatística, constituem outras tantas teorias em ato, enquanto procedimentos de construção, conscientes ou inconscientes, dos fatos e das relações entre os mesmos. Quanto menos consciente for a teoria implícita em determinada prática - teoria do conhecimento do objeto e teoria do objeto - maiores serão as possibilidades de que ela seja mal controlada, portanto, mal ajustada ao objeto em sua especificidade (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 53).

Para a abordagem dessas questões, os autores exemplificam a questão da problematização do método sociológico, ao declarar a importância de observar e contestar as condições e pressupostos que configuram um objeto ou um dado.

Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999), a falsa neutralidade das técnicas do objeto construído ou artefato mostra que as técnicas de pesquisa são as que envolvem sociabilidade e que, por sua vez, não são epistemologicamente neutras. Como não existem técnicas neutras, não existem perguntas neutras. As técnicas são submetidas às indagações e interrogações. A falsa neutralidade das técnicas se caracteriza sempre quando o pesquisador for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas. Este passará pelo equívoco de compreender a problemática que os sujeitos implicam, em suas respostas:

Sempre que o sociólogo for inconsciente em relação à problemática implicada em suas perguntas, privar-se-á de compreender a problemática que os sujeitos implicam em suas respostas: nesse caso, estão preenchidas as condições para que passe despercebido o equívoco que leva a descrever, em termos de ausência, determinadas realidades dissimuladas pelo próprio instrumento da observação e pela intenção, socialmente condicionada, do utilizador do instrumento (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 56-57).

Às utilizações de técnicas no âmbito da pesquisa, os autores chamam a atenção para a importância de o pesquisador estar sempre atento à questão dialética que as técnicas ensejam e às possíveis curvas que estas possam produzir tanto de maneira natural quanto intencional, uma vez que o pesquisador encontra-se imerso em seu espaço de pesquisa. Diferente daquilo que ocorre em outras áreas, como é o caso das ciências naturais, quando Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) exemplificam a distinção na relação entre o laboratório e a vida pessoal do pesquisador, por ser uma relação completa e objetivamente clara. Nesse sentido, os autores mostram que a relação inconsciente do pesquisador com o objeto pesquisado pode criar formas similares ao real, mas que não constituem um objeto de pesquisa de qualidade. Assim, a pura demissão simples do dado que compõe o elenco de hipóteses, pode gerar antecipações fragmentárias, as quais levarão a manipulações de uma técnica, a qual pode conduzir a respostas irrealis:

Ocorre que os metodólogos recomendam o recurso às técnicas clássicas da etnologia: no entanto, ao transformarem a medição na medida de todas as coisas e as técnicas de medição na medida de toda técnica, só conseguem ver nisso os apoios subalternos ou expedientes para “encontrar ideias” nas primeiras fases de uma pesquisa e, por conseguinte, excluem a questão propriamente epistemológica das relações entre os métodos da etnologia e os da sociologia.

A ignorância recíproca é tão prejudicial para o progresso das duas disciplinas, quanto o entusiasmo desmedido capaz de suscitar a troca incontrolada de aspectos peculiares a cada uma delas; aliás, as duas atitudes não são exclusivas (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 60).

A analogia e a construção das hipóteses, segundo os autores, mostram que para saber construir o objeto e conhecer esse objeto que foi construído, faz-se necessário ter consciência de que todo o objeto propriamente científico é consciente e é, metodicamente, construído. Faz-se extremamente necessário que conheçamos todo o contexto para que possamos nos interrogar a respeito das técnicas de construção que utilizaremos no momento da construção das perguntas que iremos formular ao objeto. Nesse sentido, a construção de hipóteses é condição importantíssima para o desenvolvimento de pesquisas, pois durante todo o processo de construção do objeto é importante que ocorra um questionamento sistemático da construção, garantindo que o objeto seja problematizado de forma constante no decorrer da análise, para evitar induções automáticas quanto à hipótese em relação ao fato.

No que tange às analogias que são constituídas, tanto para elaborar como para visualizar as hipóteses, existe uma necessidade de olhá-las com um determinado zelo. Ou seja, com um cuidado maior, pois, segundo os autores, o método mais usual é o da análise comparativa, em consonância com

epistemólogos como Weber. Também, é importante abordar a problematização sobre o que seja o tipo ideal e que existe uma relação íntima com o real. Uma vez que, de acordo com Weber, se define como sendo o modo relacional com a realidade e um elemento comparativo, para se livrar desses perigos inerentes, é necessário tratar o tipo ideal a partir de uma amostra reveladora:

Ao estabelecer a distinção entre o tipo ideal do conceito genérico obtido por indução e a “essência” espiritual ou a cópia impressionista do real, Weber visava somente explicitar as regras de funcionamento e as condições de validade do procedimento que todo pesquisador, por mais positivista que seja, utiliza consciente ou inconscientemente, mas, que só pode ser controlado se for utilizado com conhecimento de causa (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 65-66).

Neste sentido, os autores mostram, de acordo com Max Weber, que o tipo ideal permite medir a realidade porque esta se mede em relação a ela mesma e define-se com precisão ao determinar a diferença que faz a separação do real:

Assim, ao construir por ficção de método o sistema das condutas que colocariam os meios mais racionais a serviço de fins racionalmente calculados, Max Weber consegue um meio

privilegiado para compreender a gama das condutas reais que o tipo ideal permite objetivar, ao tornar objetiva sua distância diferencial em relação ao tipo puro (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 66).

Ao abordar a questão do modelo e da teoria, os autores mostram, com a condição de refutar a definição que foi dada pelos positivistas, que recorreram, de maneira privilegiada, a essa noção em relação ao modelo que seria possível conferir-lhes as propriedades e funções comumente reconhecidas pela teoria. Nesta concepção, os modelos se dividem em modelos que são meras repetições dos externos, os quais expressam o real e a modelam. Assim sendo, os modelos analógicos seriam distintos por permitirem a possibilidade de aprender e demonstrar os princípios ocultos do real, exprimindo as realidades como objeto de interpretação:

Partindo da confusão entre a simples *semelhança* e a *analogia*, relação entre relações que deve ser conquistada contra as aparências e construída por um verdadeiro trabalho de abstração e por meio da comparação conscientemente operada, os *modelos miméticos*, que se limitam a apreender as semelhanças exteriores, opõem-se aos *modelos analógicos* que visam reapreender os princípios ocultos das realidades que interpretam [...]. Com efeito, no juízo analógico, a teoria abstrata incide unicamente

sobre a razão das semelhanças: estas não têm qualquer valor desde que não indiquem relações na natureza dos fatos em que a analogia se aplica (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 69).

Evidencia-se nessa construção substratificada, que os modelos em si não derivam, exclusivamente, de seu valor explicativo, mas, do método construtivo que vem através da problematização do objeto e que a questão da formalização aparece como uma objeção à compreensão e ao entendimento das analogias ocultas, em virtude da complexidade do sistema simbólico que envolve a formulação de um objeto de pesquisa que, a princípio, apreenderia uma parte da realidade:

A analogia não se estabelece entre a suma e a catedral consideradas, se é que podemos falar assim, segundo seu valor facial, mas, entre dois sistemas de relações inteligíveis, não entre “coisas” que se confiariam à percepção ingênua, mas entre objetos conquistados contra as aparências imediatas e construídos por uma elaboração metódica [...] (Bourdieu; Chamboredon; Passeron, 1999, p. 71).

No sentido de formular modelos que auxiliem em suas análises, o pesquisador precisa estar atento para não incorrer em modelos ideológicos, perceber que é pelo poder da ruptura e pelo poder da generalização, os quais são inseparáveis, que

o modelo teórico é reconhecido como resultado da depuração formal das relações entre as relações que definem os objetos construídos, podendo assim, ser transposto para as ordens de realidade e sugerir por analogias novas analogias e por princípios, novas construções de objetos.

Os pontos de análise da construção do objeto, a partir de uma reflexão de Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) remete à questão empírica. Nesse sentido, eles tratam da definição e da construção do objeto, através de questões teóricas, quando dão ênfase ao fato social como um fato construído, a partir do momento em que o pesquisador procura buscar dados que possam ou que venham responder, ao seu problema de pesquisa. Apesar desses dados, a serem levantados por meio de métodos e técnicas, não devem ser submetidos a um mesmo fato construído, pois estes possibilitam responder às questões previamente estabelecidas.

Nessa trajetória, faz-se uma abordagem ao princípio da não consciência. As abordagens em torno das técnicas estatísticas são evidenciadas para validar a comprovação científica, no entanto, elas devem responder às indagações epistemológicas no decorrer dessa construção. Chama a atenção para que o pesquisador formule seus próprios questionamentos e suas interrogações, para não correr o risco de não realizar uma análise neutra em relação às respostas que encontrar, bem como, para o cuidado com a formulação dos sujeitos da pesquisa, considerando que nessa formulação deve ser levado

em conta que cada grupo possui sua própria realidade, logo, cada resposta incidirá na condição social do indivíduo estudado.

No que se refere às escolhas epistemológicas, os autores (1999) chamam atenção para a necessidade de interrogar-se sobre a validade da metodologia escolhida. A questão que se apresenta é se essa metodologia atenderá de maneira satisfatória aos dados encontrados e se levará ao conhecimento do objeto, enfatizando a dimensão epistemológica e a utilização do método de pesquisa. Ao explicar a dimensão epistemológica e a utilização do método, é destacada a questão do erro empirista, que se inicia com a dissociação dos atos epistemológicos e se direciona a uma representação das operações técnicas. Os autores evidenciam também o cuidado para as fases da pesquisa, no que diz respeito à observação, hipótese e experimentação, para que não tenham apenas a função pedagógica e fujam da realidade da pesquisa.

Por um lado, os autores mostram que o modelo teórico é inseparável da construção e da ruptura e que é a partir deles que se constroem novas analogias com o rompimento das pré-noções. Por outro lado, Bourdieu, Chamboredon e Passeron (1999) não fazem a condenação do uso de métodos não científicos para auxiliar na pesquisa, citando, como exemplo, a intuição do pesquisador e as suas interrogações que podem ser usadas cautelosamente durante a pesquisa.

Ao discorrer sobre proposições científicas, as quais os autores se referem como sendo fato teórico, eles argumentam que, através das hipóteses teóricas, os fatos se transformam

em fatos construídos segundo o racionalismo aplicado, demonstrando que são os únicos capazes de restituir a verdade da prática científica quando associados aos valores da coerência com a fidelidade do real. Também afirmam que o progresso da Sociologia que entendemos como o da pesquisa seria no sentido da coerência teórica e da fidelidade ao real que fica na oposição entre o racionalismo e o empirismo.

Ao reportar-se ao objeto científico, como um objeto teoricamente construído no contexto da pesquisa, consideramos o que foi visto anteriormente: para construir o objeto e conhecer esse objeto é necessário ter consciência de que todo o objeto propriamente científico é consciente e é, metodicamente, construído. Eis a importância da questão do método, enquanto elemento importante para a pesquisa científica.

Nesse entendimento, Cardoso (1976) nos mostra que ao pensar sobre o método, a partir de uma epistemologia cartesiana, seu conceito se volta para um conjunto de regras que por si só garantem a obtenção dos resultados. “Nesse sentido, ele se identifica como técnica, suposta válida para a utilização nos mais diversos domínios da ciência, que é assim considerada unicamente nos seus aspectos substantivos” (Cardoso, 1978, p. 61). A partir do momento em que o pesquisador olha para a sua pesquisa, baseando-se puramente na dedução para a busca da sua verdade, ou seja, dos seus resultados, ele tem na aplicação do método, algo irrefutável, que não pode ser posta em dúvida.

Porém, a autora chama atenção para a existência de outros caminhos a serem percorridos na busca do conhecimento,

uns que são apropriados e outros que não são, mas, que levarão a obter o conhecimento científico. Esses caminhos são caracterizados como técnicas a serem utilizadas e consideradas válidas para a obtenção do conhecimento, quando cabe ao pesquisador aceitar ou não esses padrões. “O pesquisador é aqui levado a adotar os padrões aceitos e estabelecidos, e é aqui levado a adotar os padrões aceitos e estabelecidos do ‘método científico’, sem uma discussão mais profunda dos critérios de cientificidade segundo os quais deva acatá-los e não a outros” (Cardoso, 1978, p. 61).

Florestan Fernandes (1958) preocupou-se em estabelecer um padrão científico nas análises dos problemas sociais brasileiros e, em sua concepção, a educação representou um desses graves problemas. Sua contribuição nesse contexto pautou-se em trabalhar no sentido de remodelar os padrões racionais de trabalho intelectual para construir um novo padrão científico de análise de estudos educacionais quando prevaleceu o rigor metodológico e a objetividade.

De acordo com Santos (2002, p. 31, *apud* Totti, 2011, p. 1), Florestan Fernandes construiu esse padrão considerando uma análise em três fases, onde a primeira foi denominada de *primeiro período* e caracterizou-se como *pré-científico*. Nesse primeiro período, apesar da quantidade dos trabalhos existentes, Fernandes, segundo Santos (2002, *apud* Totti, 2011) considerou esse material irrelevante para o progresso da ciência. O segundo período estava relacionado com a institucionalização das atividades científico-sociais, período que destacou como um

divisor entre os períodos pré-científico e período científico da produção intelectual brasileira. Ainda, de acordo com Santos (2002, *apud* Totti, 2011), mesmo sendo um divisor entre esses dois períodos, a contribuição dos intelectuais do período de institucionalização das atividades científico-sociais precisava de base empírica, pois as suas produções estavam muito voltadas para o trabalho teórico.

Foi a partir de 1950 que os estudos sociais passaram a trabalhar definitivamente com a questão científica. Mediante essa análise, podemos compreender como ocorreu essas duas primeiras fases do desenvolvimento do conhecimento científico, em relação aos estudos sociais brasileiros e, a partir disso, entender como Florestan Fernandes construiu o padrão científico para a análise dos problemas sociais, tomando como base a educação.

Resultados da pesquisa

É importante salientar que os Programas de Pós-Graduação em Educação com notas 6 e 7 estão localizados nas regiões Sudeste e Sul. Na região Sudeste, são ao todo 9 (nove) programas de pós-graduação, sendo 2 (duas) instituições avaliadas com a nota 7 e 4 (quatro) instituições com a nota 6. Na região Sul, 1 (uma) instituição foi avaliada com a nota 7 (sete) e 2 (duas) instituições com a nota 6.

A seleção dos artigos no primeiro momento teve como base as palavras-chave voltadas para as definições do que seja currículo retirada das teorias curriculares representadas no

quadro constante do capítulo 2 sobre currículo, adaptado de Tomaz Tadeu da Silva (2010).

Quadro 1 - Teorias Curriculares e Palavras-Chave

Teorias	Palavras-chave
Teorias Tradicionais	Ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos.
Teorias Críticas	Ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência.
Teorias Pós-críticas	Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação de discurso, saber, poder, representação cultural, gênero, raça, sexualidade e multiculturalismo.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Nesse processo, identificou-se, nas 6 (seis) instituições da região Sudeste, um total de 70 artigos, dos quais 33 artigos foram publicados em periódicos A1 e 37 artigos em periódicos do estrato Qualis A2. Nas 3 (três) instituições da região Sul, foram contabilizados um total de 41 artigos dos quais 15 artigos publicados em Qualis A1 e 26 produções bibliográficas publicadas em periódicos classificados como A2 e que fez uma quantidade de 111 artigos.

No segundo momento, que caracterizou-se como refinamento dos artigos, trabalhou-se com 34 (trinta e quatro) artigos onde 25 (vinte e cinco) são oriundos dos programas da região Sudeste e 9 (nove) da região Sul. De acordo com o levantamento realizado no refinamento temos:

Na região Sudeste, dos vinte e cinco artigos identificados no refinamento que trazem no seu título o termo “currículo”, dos programas de pós-graduação em educação das universidades, UERJ, UFMG, PUC-RIO, PUC-SP, UFCAR e USP, obtivemos os seguintes dados, no ano de:

- 2010 – 9 artigos sendo, 6 artigos A₁, 3 artigos A₂
- 2011 – 7 artigos sendo, 3 artigos A₁, 4 artigos A₂
- 2012 – 9 artigos sendo, 3 artigos A₁, 6 artigos A₂
- Perfazendo um total de 25 artigos.

Na região Sul trabalhamos com nove artigos identificados no refinamento que trazem no seu título o termo “currículo” dos programas de pós-graduação em educação das universidades, UNISINOS, UFRGS e PUC-RS, onde obtivemos os seguintes dados:

- 2010 – 01 artigo sendo, 0 – artigo A₁, 01 – artigo A₂
- 2011 – 04 artigos sendo, 01 – artigo A₁, 03 – artigos A₂
- 2012 – 04 artigos sendo, artigo 1 A₁, artigos 3 A₂

Perfazendo um total de 9 artigos.

Identificações nos programas da região Sudeste, quanto à abordagem das questões voltadas para o objeto currículo, na região Sudeste, identificou-se que no ano de 2010, na UERJ, o tema que mais se destacou foi “Políticas de Currículo”, nas demais instituições UFMG e USP não foi identificado destaque para tema.

No ano de 2011, as instituições UFMG e USP apresentaram certo equilíbrio na exploração dos temas. Já no ano de 2012, a UERJ apresentou uma vasta produção sobre a questão das políticas de currículo, sem, no entanto, destacar uma produção equilibrada sobre outras questões curriculares ou educacionais. A mesma dinâmica ocorreu na UFMG e USP. O que de fato chamou atenção é que as questões voltadas para “Políticas de Currículo” aparecem de maneira recorrente em todos os anos que foram pesquisados, o que indica que este tema foi o mais pesquisado naquele período, nos programas de pós-graduação em educação da região Sudeste.

Identificações nos programas da região Sul, em relação às pesquisas realizadas sobre o objeto currículo nos programas de pós-graduação em educação da região Sul, não foi identificado destaque para nenhuma questão de pesquisa, nos anos de 2010 e 2011. Identificou-se um equilíbrio quantitativo entre as questões investigadas. No entanto, observou-se que em 2012, apesar de o programa de pós-graduação em educação da UFRGS informar uma diversificação de questões investigadas, o que nos chamou a atenção foi a recorrência das pesquisas sobre a questão “Políticas de Currículo”. Com esse registro, verificou-

se que essa questão aparece em destaque, não só na região Sudeste, mas, também, nessa região. Nesse sentido, constatou-se que nos programas de pós-graduação em educação de conceito 6 e 7 das regiões Sudeste e Sul nos anos de 2010 e 2012, a questão de pesquisa sobre currículo que mais se destaca é “Políticas de Currículo”.

A partir do material empírico analisado, constatou-se que as instituições que mais se destacam nas pesquisas sobre currículo no Sudeste é a UERJ e no Sul é a UFRGS e ambas apontaram suas pesquisas sobre currículo para a questão “Políticas de Currículo”.

Não houve grandes destaques para diversidades de temas nos anos de 2010 e 2011 as pesquisas foram equilibradas. No entanto, no ano de 2012, apesar de ter ocorrido um destaque maior para a UFRGS na diversificação dos temas, o que nos chamou a atenção foi a recorrência da ênfase para as pesquisas sobre a temática “Políticas de Currículo”, que aparece em destaque também nessa região.

Nesse sentido, pode-se dizer que nos programas de pós-graduação em educação de conceito 6 e 7 das regiões Sudeste e Sul nos anos de 2010 e 2012, a temática de pesquisa sobre currículo que mais se destaca é de “Políticas de Currículo”.

Quanto aos autores mais citados nas pesquisas sobre currículo por região e instituição de ensino, identificou-se como autores mais citados aqueles que apareciam a partir de 4 (quatro citações) chegamos ao seguinte resultado. Na região Sudeste identificou-se:

- UERJ, dos 19 autores mais citados os que mais se destacaram nas pesquisas foram: Alice Casimiro Lopes, Ernesto Laclau, Stephen Ball, Elizabeth Macedo, Thomas Bowe, Ivor Goodson, Jefferson Mainardes, Inês Barbosa de Oliveira, Antonio Flávio Moreira, Nilda Alves Guimarães, Michel de Certeau e Jean Bouthier, esses autores foram citados entre 4 a 21 vezes nos artigos analisados ou seja entre 10% a 62% das citações.
- UFMG, dos 4 autores citados os que foram citados mais de 10% na amostra de 34 foram Thomas Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Stephen Ball, que representarão na amostra entre 10% a 24%.
- USP, dos 3 autores citados o que mais se destacou foi Thomas Tadeu da Silva, com uma amostragem superior a 10%.

Em relação à região Sul, chegou-se ao seguinte resultado:

- UNISINOS, dos 3 autores citados, nenhum alcançou 10% que foi o corte mínimo para ser considerado como mais citado.
- PUC – RS, somente Michel Foucault teve destaque na citação alcançando 10% de citações entre a amostra.
- UFRGS, dos 6 autores identificados somente 2 se destacaram, Michel Foucault e Alfredo Veiga Neto que foram citados entre 10% e 20% no total da amostra.

Por fim, foram essas as contribuições que esta pesquisa trouxe para o Panorama sobre a pesquisa em Educação no Brasil no triênio 2010 a 2012, ou seja, na mudança do processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes no Brasil.

Considerações finais

Esta pesquisa procurou no contexto do percurso da Pesquisa sobre o “Panorama da Educação no Brasil” desenvolvida pelo grupo de pesquisa *Episteme*, que busca estudar diversos objetos no campo da educação, especificamente sobre o objeto “currículo”. O presente estudo ocorreu por entendermos que a questão educacional tem uma grande amplitude, logo envolve vários objetos de estudo que necessitam ser investigados, para que assim, seja possível compreender melhor as nuances da educação, que no meio acadêmico precisa vir alicerçado por bases que fundamentem e garantam a credibilidade das opiniões ou das afirmações acerca de um determinado assunto ou tema relacionado.

No que concerne à compreensão sobre “Currículo”, procurou-se investigar não o que seja o currículo propriamente dito, nas suas origens, evolução, estruturação, investigou-se como é que tem ocorrido a pesquisa no campo da educação sobre currículo nos programas de pós-graduação com conceito 6 e 7 no Brasil direcionando a investigação para a temática, *As características da pesquisa sobre currículo: opções teóricas e elementos empíricos*.

Nesse desenvolvimento foi caracterizado o objeto “currículo”, no período 2010-2012, onde destacou-se, especialmente, as escolhas teóricas que fundamentaram as amostras e as realidades analisadas pelos pesquisadores que investigaram a temática do currículo.

O material empírico que norteou os resultados da pesquisa foi a produção bibliográfica sobre o tema “currículo”, publicada pelos docentes dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, em periódicos Qualis A1 e A2, no período de 2010 a 2012. Nesses resultados salienta-se que não se objetivou construir um juízo de valor quanto à qualidade do conhecimento produzido por esses docentes pesquisadores, mas, tão somente identificou-se as opções teóricas que eles trabalharam e o material empírico analisado por eles para assim, indicar algumas marcas específicas das pesquisas sobre currículo no Brasil.

Quando se abordou a pesquisa em educação: a questão do conhecimento científico, percebeu-se que os autores que deram suporte para a referida reflexão, percebem a pesquisa em educação como um movimento novo no ambiente das pesquisas científicas e que, mesmo tendo ampliado e diversificado os seus temas e objetos de estudo nos últimos anos, ainda carece de um repertório teórico e metodológico que as sustentem em suas bases. Esses autores apontaram que a reflexão sobre pesquisa em educação no Brasil, parte do pressuposto da existência de fragilidades metodológicas, que foram apontadas nos seus escritos.

Face a essas preocupações chamaram a atenção para o cuidado que devemos ter em relação ao suporte teórico-metodológico nas pesquisas, para que os resultados não sejam comprometidos e nem saiam da proposta da produção científica, pois, a partir do momento em que se pensa em elaborar uma proposta ou um projeto para realização de uma pesquisa, surge a necessidade de o pesquisador realizar algumas definições necessárias ao contexto da metodologia, a fim de que tenha êxito da produção científica. Dentre esses requisitos, destacaram o tipo de pesquisa a ser realizada, os objetivos pretendidos, quais caminhos serão percorridos para atingir os objetivos propostos, o método a ser empregado na análise das informações coletadas e outros requisitos, em que o pesquisador precisa ter conhecimento do uso dos instrumentos adequados que possibilitam encontrar as respostas para as perguntas da pesquisa ou do problema levantado.

No tocante ao “CURRÍCULO: sua contextualização histórica, trajetória, conceitos e concepções”, percebeu-se através dos autores de suporte que o currículo está para além de ser uma simples enumeração de conteúdos e diretrizes, a serem trabalhados em sala de aula pelos professores. Sua evolução é uma construção histórica e cultural que foi se alterando ao longo do tempo, e incorporando suas definições, por isso, o conceito de currículo na educação foi se transformando, de acordo com as correntes pedagógicas que cumprem a missão de abordar a sua dinâmica.

Indicando que no Brasil, não se deu sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, o que denotou a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social, chamando atenção de que, um currículo não surge do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural das relações estabelecidas em uma sociedade.

Na trajetória dessa investigação com a perspectiva de compreender o currículo como um objeto dentro do campo pesquisa em educação, tomando por base a compreensão desse na ótica de objeto científico como um objeto teoricamente construído, como apontado por Pierre Bourdieu; Jean Claude Chamboredon; Jean Claude Passeron (1999), Miriam Limoeiro Cardoso (1978) e Florestan Fernandes a partir de Marcelo Augusto Totti (2011). A investigação seguiu nas buscas para descoberta desses indicadores e, nesse âmbito, a investigação se deu a partir de 34 (trinta e quatro artigos) dos pesquisadores/ professores dos programas em educação 6 e 7 do Brasil e, nessa busca, não foi possível identificar descrita uma metodologia específica e um método previamente definido ao longo da escrita dos artigos, no entanto, conseguiu-se perceber que as produções no campo da educação sobre currículo versam sobre pesquisas de cunho bibliográfico e documental em que são trabalhadas análises de leituras de materiais empíricos presentes na diversidade da abrangência dos estudos voltados para o currículo.

A despeito da não identificação dos achados procurados, conseguiu-se identificar elementos importantes que denotam as pesquisas sobre currículo no Brasil, considerando a diversidade de temas, ideias e pensamentos sobre currículo apresentado pelos diversos autores e que nessa busca pela identificação de referências teóricas e abordagens empíricas acerca desse objeto de pesquisa encontramos informações que acreditamos que contribuirá bastante para as próximas identificações de pesquisas educacionais sobre o currículo e suas abordagens, quais sejam: Os artigos que trazem em seus títulos pesquisas voltadas especificamente para o currículo nas regiões Sudeste e Sul, no período de 2010 a 2012, quais foram os principais temas abordados nas pesquisas sobre currículo, dentre esses quais foram os mais pesquisados e quais autores foram mais citados no decorrer dessas pesquisas.

Como citado anteriormente, toda essa investigação ocorreu em pesquisas sobre currículo nas universidades que têm programas de pós-graduação em educação com conceito 6 e 7 na região Sudeste e Sul, e de acordo com a amostra em destaque percebeu-se que na região Sudeste a universidade que mais pesquisa sobre currículo é a UERJ, seguida pela UFMG e USP, as demais instituições que possuem programas em educação neste triênio de 2010 a 2012 não realizaram pesquisas em educação voltadas especificamente para “currículo”. Na região Sul, em 2010, a instituição que realizou a pesquisa sobre currículo foi somente a PUC/RS, já nos anos de 2011 e 2012 tivemos pesquisa em currículo pela UFRGS e na sequência

UNISINOS e PUC/RS, o que demonstra que nesse período a universidade que mais se destacou nas pesquisas sobre currículo foi a UFRGS para esta região.

Quanto à abordagem dos temas voltados para currículo na região Sudeste, identificamos que no ano de 2010, na UERJ, o tema que mais se destacou foi sobre “Políticas de Currículo”, nas demais instituições UFMG e USP não houve destaque para o tema.

No ano de 2011, ambas as instituições apresentaram certo equilíbrio na exploração dos temas. Já no ano de 2012 a UERJ teve uma vasta produção, com uma produção equilibrada não houve destaque para um tema específico, a mesma dinâmica ocorreu na UFMG e USP. O que de fato nos chamou atenção é que o tema voltado para “Políticas de Currículo” aparece de maneira recorrente em todos os anos em que foram pesquisados, o que para nós indica que este tema foi o mais pesquisado neste período nos programas de educação dessa região.

Percebemos que não houve grandes destaques para diversidades de temas nos anos de 2010 e 2011, as pesquisas foram equilibradas. No entanto, no ano de 2012, apesar de ter ocorrido um destaque maior para a UFRGS na diversificação dos temas, o que nos chamou a atenção foi a recorrência da ênfase para as pesquisas sobre a temática “Políticas de Currículo”, que aparece em destaque também nessa região.

Nesse sentido, pode-se dizer que nos programas de pós-graduação em educação de conceito 6 e 7 das regiões

Sudeste e Sul nos anos de 2010 e 2012, a temática de pesquisa sobre currículo que mais se destaca é de “Políticas de Currículo”.

Quanto aos autores mais citados nas pesquisas sobre currículo por região e instituição de ensino, identificou-se como autores mais citados aqueles que apareciam a partir de 4 (quatro citações) e chegamos ao seguinte resultado. Na região Sudeste identificou-se:

- UERJ, dos 19 autores mais citados os que mais se destacaram nas pesquisas foram: Alice Casimiro Lopes, Ernesto Laclau, Stephen Ball, Elizabeth Macedo, Thomas Bowe, Ivor Goodson, Jefferson Mainardes, Inês Barbosa de Oliveira, Antonio Flávio Moreira, Nilda Alves Guimarães, Michel de Certeau e Jean Bouthier, esses autores foram citados entre 4 a 21 vezes nos artigos analisados ou seja entre 10% a 62% das citações.
- UFMG, dos 4 autores citados os que foram citados mais de 10% na amostra de 34 foram Thomas Tadeu da Silva, Sandra Corazza e Stephen Ball, que representarão na amostra entre 10% a 24%.
- USP, dos 3 autores citados o que mais se destacou foi Thomas Tadeu da Silva, com uma amostragem superior a 10%.

Em relação à região Sul, chegou-se ao seguinte resultado:

- UNISINOS, dos 3 autores citados, nenhum alcançou 10%, que foi o corte mínimo para ser considerado como mais citado.
- PUC – RS, somente Michel Foucault teve destaque na citação alcançando 10% de citações entre a amostra.
- UFRGS, dos 6 autores identificados somente 2 se destacaram, Michel Foucault e Alfredo Veiga Neto que foram citados entre 10% e 20% no total da amostra.

Por fim, foram essas as contribuições que esta pesquisa trouxe para o Panorama sobre a pesquisa em Educação no Brasil no triênio 2010 a 2012, ou seja, na mudança do processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes no Brasil.

Referências

- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, 2001.
- AZANHA, J. M. P. *Uma ideia de pesquisa educacional*. 2. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.
- BERTICELLI, I. A. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, M. V. (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J. C.; PASSERON, J. C. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BRASIL. *Conselho Nacional de Educação CNE*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes>. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. CAPES. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/acessoainformacao/informacoes-classificadas/91-conteudo-estatico/avaliacao-capes/6871-caracterizacao-do-sistema-de-avaliacao-da-pos-graduacao>. Acesso em: 29 jun. 2020.

CAMPOS, L. D.; SILVA, S. C. B. Conceito de currículo: Um breve histórico das mudanças no enfoque das linhas curriculares. *Revista Igapó*, Ed. Especial, novembro 2017.

CARDOSO, M. L. *Ideologia do desenvolvimento: Brasil: JK – JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CUNHA, L. A. *Os (des) caminhos da pesquisa na pós-graduação em educação*. Curitiba: UFPR, 1978.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

FÁVERO, O. Disseminação dos resultados das pesquisas em periódicos da área de educação: o papel e o lugar do Em Aberto. *Em Aberto*, Brasília, v. 25, n. 87, p. 17-36, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2697>. Acesso em: 29 jun. 2020.

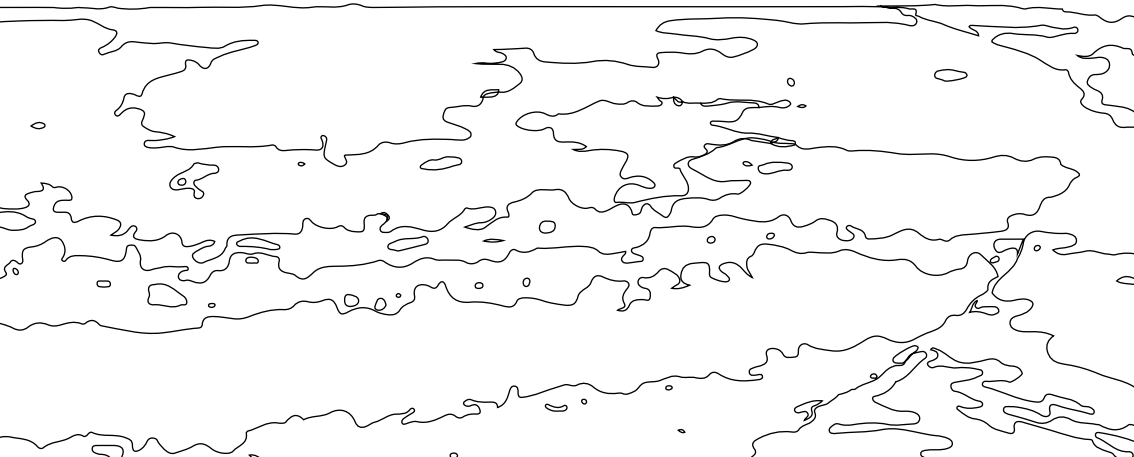
FERREIRA, A. B. H. *Dicionário da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010. 2222 p. ISBN 978-85-385-4198-1.


GAMBOA, S. S. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2007.

- GATTI, B. *Pesquisa em Educação: a diversidade de metodologias*. “Seminário de estudos de abril”. (Fundação Carlos Chagas). Disponível em: <https://youtu.be/1NfdILLk-9A>. Acesso em: 10 out. 2019.
- GATTI, B. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil Contemporâneo. *Cad. Pesquisa*, São Paulo, n. 113, jul. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.
- GATTI, B. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos chave. *Revista diálogo educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, set./dez. 2006.
- GESSER, V. Dos primórdios a atualidade. *Contrapontos*, Itajaí, Ano 42, n. 4, jan./abr. 2002.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1999.
- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- GOUVEIA, A. J. A pesquisa Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 55, n. 122, p. 209-241, 1971.
- GOUVEIA, A. J. Algumas reflexões sobre a pesquisa Educacional no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 143-146, maio/dez. 2005.
- KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1362, set./dez. 2005.
- LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. 1. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- MORAES, M. C. M. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.
- MOREIRA, A. F. *Currículos e programas no Brasil*. Campinas: Papyrus, 1990.
- PACHECO, J. A. *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- SANTOS, L. L. C. P.; MOREIRA, A. F. *Currículo: questões de seleção e de organização do conhecimento*. n. 26, p. 47-65, 1995.
- SAVIANI, N. *Saber escolar, currículo e didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- TOTTI, M. A. Florestan Fernandes e a construção de um padrão científico na educação brasileira. In: XAVIER, L.; TAMBARA, E.; PINHEIRO, A. C. F. (orgs.). *História da educação no Brasil: matrizes interpretativas, abordagens e fontes predominantes na primeira década do século XXI*. v. 5, Editora Edufes, Araraquara, São Paulo, 2011.
- TYLER, R. W. *Princípios básicos de currículos e ensino*. 7. ed. Porto Alegre, Rio de Janeiro: Globo, 1983.

Parte III
Experiências e Perspectivas
Historiográficas da Educação
no Amazonas





Antecedentes históricos e o atendimento educacional às crianças pequenas na cidade de Manaus

*David Xavier da Silva
Vera Maria Ramos de Vasconcellos*

Introdução

A pesquisa se apresenta como uma revisão de textos encontrados em documentos oficiais que demonstram as características históricas da cidade de Manaus (AM). Neste ínterim, buscamos oferecer destaque às primeiras instituições escolares destinadas ao atendimento de crianças pequenas entre os anos de 1869 a 1948. As principais fontes consultadas foram os registros fotográficos e dados bibliográficos que nos possibilitaram compreender as relações entre o cenário socioeconômico de diferentes momentos históricos e as formas de atendimento destinadas às crianças pequenas.

Foram analisados registros fotográficos presentes na obra de Duarte (2009) referentes a banco de fotografias antigas de Manaus, em que a presença de crianças pequenas aparece nas instituições educacionais. Buscamos em mensagens e relatórios governamentais, registros de modalidades de atendimento de

crianças pequenas nas instituições. Os dados bibliográficos foram analisados a partir de uma revisão da literatura sobre o tema e de documentos relacionados ao estado do Amazonas por meio de plataforma digital disponível para acesso público³⁷ que compõe a Hemeroteca Nacional³⁸. Nesse dispositivo foram lidas as mensagens dos governadores destinadas às Assembleias Legislativas do Estado do Amazonas de 1900 até 1930, que faziam referências a instituições dirigidas às crianças pequenas. Para as análises contamos com a contribuição de autores como: Dias (2007); Pontes Filho (2000); Souza (2003); Reis (1997); Silva (2017); Pessoa (2015); Batista (2018); Vasconcelos (2018).

Manaus: de Paris dos trópicos à Zona Franca

Os documentos lidos nos apontam que em 1856, Manaus é definida como a cidade capital da província do Amazonas. A Vila da Barra passou a ser chamada, em 04 de setembro de 1856, como cidade de Manaus, lembrando os indígenas *Manaós* que habitaram essa região antes de sua extinção pelos colonizadores. A Manaus dos naturalistas vai se transformar na “Paris dos Trópicos”, na capital da borracha; cidade moderna

37 Disponível em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodico.aspx>. Acesso: em 04 abr. 2020.

38 Base de dados em que ficam armazenados documentos históricos de todos os estados brasileiros de forma virtual.

e elegante, em função da larga influência europeia, advinda da *Belle Époque*³⁹.

Sofre, a partir de 1890, o primeiro apogeu de urbanização, “graças aos investimentos propiciados pela acumulação do capital, via economia agrária extrativista-exportadora, especificamente a economia do látex.” (Dias, 2007, p. 27). O resultado é que a cidade se torna uma das primeiras no Brasil a usar luz elétrica, ter bonde e telefone. Toda riqueza proporcionada pela exploração da borracha possibilitou obras de infraestruturas e construções de prédios imponentes, entre os quais o Teatro Amazonas⁴⁰ para desfrute dos Barões da borracha (Pontes Filho, 2000). Esse ciclo impulsionador de produção da borracha mantém-se até 1920.

A historiografia da cidade retrata um lugar que tem em sua origem a fortaleza de São José do Rio Negro, que aos poucos

39 *Belle Époque*: “[...] período foi representado por um diferente estado de espírito de clima intelectual e artístico e profundas transformações culturais traduzidas nas mudanças de pensamento e cotidiano. Uma das características da *Belle Époque* foi a diversidade de tendências sociais, científicas, filosóficas e literárias que vieram do realismo-naturalismo. [...] uma época de boemias literárias que marca o desenvolvimento de todas as artes deste século caracterizado pela ostentação, luxo e extravagância da classe alta da sociedade” (Daou, 2000, p. 38).

40 Inaugurado em 31 de dezembro de 1896. Sendo considerado um dos mais importantes teatros do país. O Teatro Amazonas “[...] em estilo neoclássico, inteiramente importados da Europa, esse famoso “cartão-postal” de Manaus possui capacidade para 700 pessoas sentadas” (Pontes Filho, 2000, p. 118).

foi se transformando na cidade de Manaus. No período de 1892 a 1896⁴¹, a finalidade era modificar Manaus de aldeia para uma cidade com aparências europeias; o que foi descaracterizando hábitos e costumes locais (Pontes Filho, 2000). Dias (2007) retrata que as transformações decorridas do “Ciclo da Borracha”⁴² provocaram mudanças na paisagem natural, destruição de antigos costumes e tradições com a intenção de “civilizar” indígenas, transformando-os em trabalhadores urbanos sob a justificativa de dinamizar o comércio, expandir a navegação e desenvolver a imigração.

A cidade passa a ser marcada pelo desenvolvimento, ao lado de antigos costumes de uma pequena vila no meio da selva. Expandiu-se com as mudanças sociais que aconteciam ao mesmo tempo em que a exploração da mão de obra de indígenas e imigrantes trabalhadores; dentre eles, crianças, e isso se tornava corriqueiro para um capitalismo que nascia e se notabilizava na cidade (Dias, 2007).

Através do relato de viajante apresentado por Souza (2005, p. 6) percebe-se que o cenário de riqueza e glamour, outrora vivido por Manaus, já não era o mesmo, uma vez que “[...] cessaram as atividades frenéticas tão características de uma cidade em expansão. As docas e os armazéns iriam deteriorar-se mais tarde; bancos

41 No governo de Eduardo Ribeiro.

42 Por volta do ano de 1876, as sementes e mudas de seringueiras do Amazonas foram contrabandeadas para a Malásia (Souza, 2003), aquele país começou a produzir o látex em melhores condições e preços, tendo levado o estado do Amazonas ao declínio econômico (Reis, 1997).

fechariam; comerciantes estrangeiros mudar-se-iam para outras plagas; o Teatro Amazonas ficaria entregue ao abandono”.

Após o Ciclo da Borracha⁴³ a cidade passou a buscar alternativas. Segundo Picoli (2006, p. 31), “com o declínio crescente das exportações da borracha, a região partiu para outras atividades, como o extrativismo florestal e mineral, bem como a formação de núcleos agropecuários, com produção muito insignificante até o ano de 1940”. Cenário que, segundo o autor, só viria a melhorar economicamente a partir da criação do projeto de desenvolvimento regional, em 1967: a Zona Franca de Manaus (ZFM).

As instituições públicas de ensino de crianças em Manaus

A cidade de Manaus no período de exploração da borracha teve impacto enquanto cidade-selva. Entre 1869 e 1943, foram construídas edificações históricas, dentre elas instituições de atendimentos assistencial e educacional de crianças. Pessoa (2015) retrata que na *Belle Époque*, período fértil do ciclo da borracha, era comum encontrar crianças da cidade submetidas ao trabalho infantil e descreve a característica da infância da época:

43 O período declinou a partir de 1913 “[...] em virtude da perda do mercado mundial para a borracha asiática, retornando à cidade, com isso, a um novo período de isolamento até o advento, já na década de 70, da Zona Franca de Manaus” (Pontes Filho, 2000, p. 114).

[...] dois tipos de infância naquele período: a infância rica e a infância pobre. Enquanto as crianças filhas das famílias com mais recursos financeiros passavam essa fase da vida entre os livros, brincadeiras, passeios e viagens, as crianças filhas das famílias pobres passavam a maior parte do seu tempo no espaço do trabalho. Estas crianças exerciam as mesmas atividades laborais que os adultos, com extensa jornada de trabalho e submetidas a constantes castigos físicos (p. 1).

Percebe-se a opressão à classe trabalhadora desde então, deixando as crianças pobres à margem de quaisquer políticas do Estado (Pessoa, 2015). As condições das crianças pequenas de Manaus não eram diferentes das condições daquelas de todo Brasil. Quanto às questões referentes ao trabalho infantil a mesma autora demonstra que “[...] nesse período, o trabalho infantil era visto como um valor positivo para a formação do bom cidadão, mas o que chama atenção é que o valor do trabalho era visto como benéfico somente para os filhos das famílias pobres” (Pessoa, 2015, p. 1). Nota-se que as duas infâncias são apontadas pela autora, deixando as crianças que dependiam do Estado à margem da sociedade. Sobretudo quanto o tema era trabalho e educação.

A este respeito, Carvalho (2011, p. 51) amplia a descrição abordando que

a miséria castigava mais pesadamente a infância, e essa relação entre infância e escola foi marcada, portanto, por práticas de controle social. Como podemos ver, a educação das crianças na Amazônia apresenta muitas similaridades com o processo histórico da educação infantil no Brasil [...] não havia uma oferta de educação aos pobres como possibilidade de desenvolvimento integral, de construção do conhecimento para a superação da sua condição social desfavorecida, mas como maneira de manutenção do poder e domínio cultural das classes média e alta da sociedade sobre as classes subalternas.

Frente ao mesmo tema, Batista (2018, p. 92) ressalta a existência de uma lacuna na história em Manaus de 1930 até a década de 1990: “a história de atendimento a primeira infância na cidade de Manaus foi marcada pela segregação, isolamento e a ausência de políticas voltadas ao desenvolvimento integral da criança”. Neste sentido, buscamos registrar a presença das primeiras instituições de atendimento de crianças em Manaus, apesar da escassa literatura sobre o tema. O presente artigo visa contribuir para a superação da lacuna apontada por Batista (2018) ao estabelecer a recuperação de olhares históricos, no intuito de situar parâmetros para as análises a seguir.

As primeiras instituições de atendimento às crianças pequenas em Manaus

O quadro 01 apresenta, em ordem cronológica, os primeiros estabelecimentos de ensino da cidade, descreve a história de instalação e em alguns casos a razão do fechamento das mesmas.

Quadro 1 – Instituições de ensino de Manaus (1869-1948)

Ano	Estabelecimento de ensino
1869	Criação do Liceu Provincial Amazonense 1893 – O Liceu Provincial Amazonense recebeu o nome de Gymnasio Amazonense; 1925 – O Gymnasio Amazonense recebeu o nome de Gymnasio Amazonense Pedro II; 1938 – É novamente denominado de Gymnasio Amazonense; 1943 – Passou a se chamar de Colégio Estadual do Amazonas.
1881	Criação da Escola Normal 1904 – A Escola Normal foi removida do andar superior do Gymnasio Amazonense para a Escola Saldanha Marinho; 1908 – A Escola Normal volta ao andar superior do Gymnasio Amazonense; 1909 – Em julho de 1909, o governador Silvério Júnior deu autonomia da Escola Normal.

1890	<p>Criação do Instituto Normal Superior (em função da fusão do Liceu com a Escola Normal)</p> <p>1893 – Sua extinção foi oficializada, recebendo o nome do ‘Collegio Rayol’.</p>
1892	<p>O Asilo Orfanológico Elisa Souto, muda de nome, e passa a ser denominado Instituto Benjamin Constant, atendendo apenas meninas de 6 a 14 anos de idade.</p>
1893	<p>Manaus registrava 22 escolas, sendo 5 para meninos, 6 para meninas e 11 mistas.</p>
1895	<p>Foi instalada a Escola Modelo Eduardo Ribeiro, nas dependências do Gymnasio Amazonense.</p>
1895	<p>Criação do Grupo Escola José Paranaguá;</p> <p>1936 – Foi construído um pavilhão para ser instalado o primeiro Jardim de Infância Úrsula Machado;</p> <p>1960 – Ocorre a evasão escola em função do deslocamento de moradores;</p> <p>1979 – Encerrou suas atividades;</p> <p>1988 – Edifício tombado.</p>
1897	<p>Sugestão de criação de Grupos Escolares pelo governador Fileto Pires</p> <p>1909 – O projeto foi oficializado pelo governador Ramalho Júnior, para atender crianças de 3 a 7 anos de idade.</p>

1901	<p>Criação da Escola Modelo (Grupo Escola Saldanha Marinho)</p> <p>1904 – Foi extinto;</p> <p>1904 – 1907 – instalou a Escola Normal;</p> <p>1908 – Foi denominado Grupo Escolar Saldanha Marinho;</p> <p>1910 a 1913 – abrigou a Escola Universitária Livre de Manaós;</p> <p>1957 – Passou por um processo de reconstrução, atualmente com as mesmas características;</p> <p>1988 – Edifício tombado como monumento histórico.</p>
1908	<p>Criação da Escola Universitária de Manaós e da Escola Municipal de Comercio de Manaós, atualmente funciona a Escola Estadual Sólon de Lucena.</p>
1920	<p>Criação do Grupo Escolar Gonçalves Dias.</p>
1924	<p>Criação do Grupo Escolar Machado de Assis</p> <p>1924 – Criado pelo Decreto 1.472, de 11 de janeiro;</p> <p>1924 – Ano de sua instalação;</p> <p>1925 – Transferido para um prédio alugado;</p> <p>1957 – Foi Reformado e ganhou o segundo piso.</p>
1926	<p>Criação do Grupo Escolar Carvalho Leal</p> <p>1928 – Criação da Creche Alice de Salles, anexo ao Grupo Escolar Carvalho Leal.</p>

1931	<p>Criação do Grupo Escolar Silvério Nery</p> <p>1905 – Criação do Grupo Escolar Silvério Nery;</p> <p>1905 – Início das obras;</p> <p>1907 – Obras concluídas;</p> <p>1931 – Foi denominado pelo nome de Nilo Peçanha;</p> <p>1934 – A escola foi transferida para o Centro de Manaus;</p> <p>1960 – O prédio foi modificado e mais 8 salas foram construídas;</p> <p>1988 – Edifício tombado.</p>
1934	<p>Criação do segundo Jardim de Infância Bernardo Ramos</p> <p>1934 – Funcionou no anexo do Grupo Escolar Machado de Assis.</p>
1935	<p>É criado o 1º Juizado da Infância e da Juventude da Comarca de Manaus</p> <p>1942 – É fundado o internato Gustavo Capanema, para onde eram levados os filhos dos hansenianos.</p>
1940	<p>1940 - O premonitório Bom Pastor criado pelo Dr. André Araújo</p> <p>1947 - Escola Premonitória Bom Pastor passa a ser denominada Instituto Maria Madalena.</p>
1948	<p>A Casa da Criança é fundada em 1º de fevereiro de 1948, funcionando até hoje.</p>

Fonte: O autor, 2020

De acordo com Dias (2007), a capital amazonense recebia influência direta da Europa, vindo a sofrer interferência dos modelos de concepção filantrópica, antes mesmo de outras cidades do País. Na pesquisa, apontamos os dois registros mais significativos: o primeiro Jardim de Infância, criado em 1895; e a primeira creche, criada 33 anos depois, em 1924. Ambas adotavam um modelo filantrópico-assistencialista-higienista. Apresentamos a formação da rede de instituições do ponto de vista histórico a partir dos registros bibliográficos referendados por Duarte (2009) e Mota (2012).

Em 1869, foi fundado pelo Governo da Província⁴⁴ o Liceu Provincial Amazonense que se consolidou como um dos mais importantes centros de ensino do Amazonas. Nele se formaram diversas gerações de jovens que, posteriormente, viriam a ocupar função de destaque na vida cultural e política do Estado, por formar, inclusive, diversas gerações de políticos (Duarte, 2009). Essa instituição, em 1893, foi designada Gymnásio Amazonense e em 1925 passou a ser chamado de Gymnásio Amazonense Pedro II⁴⁵.

Registros presentes na Mensagem Governamental de 1925, dirigida à Assembleia Legislativa do Estado, descrevem que naquele ano o Gymnásio Amazonense teve 125 alunos matriculados no ensino secundário, dos quais 63 no

44 Adolfo Barros de Albuquerque Lacerda.

45 O Gymnásio Amazonense passou a denominar Gymnásio Amazonense Pedro II, em homenagem proposta pela congregação e defendida pelo governo à memória do ex-imperador do Brasil (Amazonas, 1925).

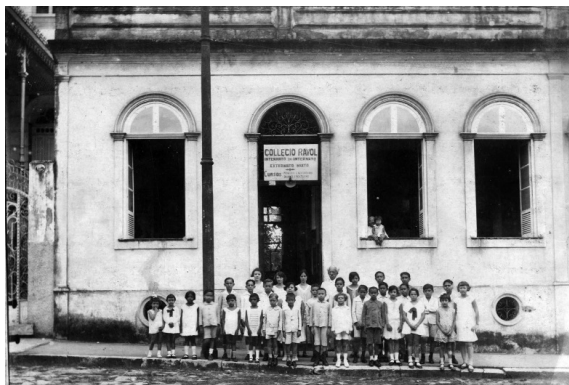
primeiro ano, 14 no segundo, 18 no terceiro, 15 no quarto e 19 no quinto. O documento registra um sensível aumento nas matrículas em relação ao ano seguinte. A escola, sob a direção do Sr. Plácido Serrano, se constituía como instituição de ensino secundário (Amazonas, 1925). Para os padrões da época, o prédio era um dos melhores da cidade em estrutura física e localização; com corpo docente efetivo, capacitado a atender a juventude secundarista de Manaus. Nas mesmas dependências do *Gymnásio Amazonense* funcionava também a *Escola Normal Superior*, criada em 1881.

A *Escola Normal Superior* funcionava no andar superior do prédio e era responsável pela formação de professores para o magistério primário público amazonense. O curso tinha um período de 5 anos, com disciplinas preparatórias à carreira do magistério, tais como: “Psicologia, Higiene e Primeiros Cuidados Médicos” e a de “Pedagogia, Metodologia e Educação Moral e Cívica”. Ao analisarmos o documento *Preparatório* à cadeira de Aritmética, encontramos a seguinte mensagem governamental que é “extrema pobreza o gabinete de *Physica* e *Chimica*, *Historia Natural*, *Physiopsychologia*, *Pedagogia* e *Cosmografia*” (Amazonas, 1925, p. 69). O primeiro diretor da escola foi o prof. Vicente Telles de Sousa Junior e estavam matriculados 95 estudantes no ano de 1925, e, na *Escola Preparatória*, 103 alunos. O colégio, de acordo com Duarte (2009, p. 158), tinha por finalidade “[...] preparar professores para as escolas públicas. Entretanto, foi extinta três anos mais

tarde pelo governador Eduardo Ribeiro e substituída pelo *Gymnasio Amazonense*”.

Outra instituição criada, em 12 de outubro de 1895 nas dependências do *Gymnasio Amazonense* foi a Escola Modelo Eduardo Ribeiro. No dia 19 de fevereiro de 1938, voltou a ser o *Gymnásio Amazonense* e em 1943 se tornou o Colégio Estadual do Amazonas (Mota, 2012). Atualmente, o educandário pertence a rede de Escolas Estaduais regida pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Amazonas (SEDUC/AM). O antecedente da Escola Normal foi o *Collegio Rayol*⁴⁶ (Duarte, 1999). A Figura 1 mostra a fachada principal do prédio com a presença de crianças de ambos os sexos, o que demonstra que era uma instituição mista.

Figura 1 – Fachada principal do *Collegio Rayol*



Fonte: CCPA *apud* Duarte, 2009

46 Após a Proclamação da República, ocorreu a fusão do Liceu com a Escola Normal, dando origem ao Instituto Normal Superior.

Mota (2012) ainda nos informa que o Asilo Orfanológico Amazonense foi criado pela Lei nº 643, de 02 de fevereiro de 1884 e inaugurado em 10 de julho de 1884 “[...] no governo do presidente da Província do Amazonas, Dr. Theodureto Carlos de Farias Souto [...] deu ao Asilo o nome de sua idealizadora e esposa, passando a denominar-se ‘Asilo Orfanológico Elisa Souto’” (p. 09, grifo do autor). Em 1892, Elisa Souto passou a ser chamado de Instituto Benjamim Constant e teve por diretor Astolabio Passos. A instituição recebia meninas na faixa etária de 6 a 14 anos de idade que poderiam permanecer no estabelecimento de ensino até os 21 anos, se não casassem antes, abandonando os estudos e deixando a instituição (Mota, 2012).

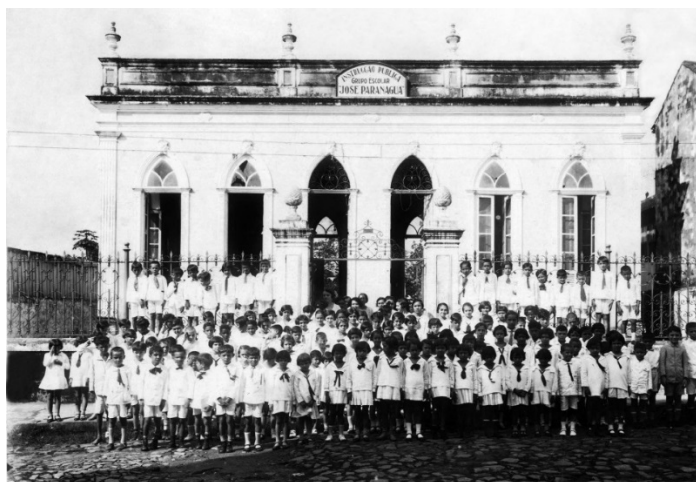
Os dados da Mensagem Governamental enviada à Assembleia Legislativa apontavam que o Asilo Elisa Souto, em 1920, tinha 167 estudantes abrigadas das quais somente 20 eram contribuintes. Nos anos subsequentes “foram desligadas 20, passando a ter 147 alunas, sendo 130 sob a exclusiva proteção do Estado. Das 147 atendidas, 10 crianças estavam na faixa de 6 a 8 anos, 25 de 9 a 11 anos, 35 de 12 a 14 anos, 44 de 15 a 17 anos, 26 de 18 a 20 anos e 7 de 21 a 25 anos” (Amazonas, 1921, p. 156).

Das atividades de ensino para todos os graus constavam aulas de música, prendas, costuras e ginástica. A matrícula no curso infantil iniciado com 10 subiu para 32 alunas. A *Mensagem* registra que as educandas realizavam os serviços domésticos, uma vez que a prática tinha por objetivo torná-las aptas, ao saírem do asilo, a tomar conta dos afazeres de uma casa (Amazonas, 1921). Os registros presentes na mensagem do

governo destacam que as estudantes do asilo, independente da idade, eram preparadas para serem boas donas de casa, como foi a tradição da época.

Em 1º de junho de 1895, foi criado o Grupo Escolar José Paranaguá, nome que faz referência à rua onde se localizava e “[...] com o passar dos anos, a designação José Paranaguá foi incorporada definitivamente ao Grupo Escolar. Sua primeira diretora foi dona Elvira Pereira” (Duarte, 2009, p. 158).

Figura 2 – Fachada principal do Grupo Escolar José Paranaguá – 1920



Fonte: CCPA *apud* Duarte, 2009

Em 1936, no prédio anexo ao Grupo Escolar José Paranaguá, foi construído pelo poder público estadual “[...] um pavilhão, anexo a esse estabelecimento de ensino,

no qual foi instalado o Jardim de Infância Úrsula Machado” (Duarte, 2009, p. 160). Na década de 1960, a instituição registrou uma diminuição no número de crianças em função do deslocamento dos moradores⁴⁷ para outras áreas de Manaus. Em 1979, a Secretaria de Educação anunciou o fim das atividades dessa unidade e o quadro docente e discente foi transferido para a Escola Estadual Nilo Peçanha; “[...] quase uma década depois, por meio do Decreto 11.189, de 14 de junho de 1988, o edifício que abrigava a Escola foi tombado pelo Conselho Estadual de Defesa do Patrimônio Histórico e Artístico do Amazonas – CEDPHA” (Duarte, 2009, p. 160).

No dia 02 de janeiro de 1901⁴⁸, foi criada uma Escola Modelo com o objetivo de realizar uma grande reforma no ensino primário. “Esse estabelecimento de ensino ficou conhecido como Escola Modelo da rua Saldanha Marinho e funcionou até 1904, quando foi extinto. Nesse último ano de atividade, dividiu as suas instalações com a Escola Normal⁴⁹, que ali ficaria até 1907” (Duarte, 2009, p. 171). Em 1908, esse estabelecimento de ensino passou a ser chamado de Grupo Escola Saldanha Marinho.

Na Figura 3 é possível perceber grande quantidade de crianças pequenas que estudavam no educandário.

47 Na medida em que Manaus ampliava sua área urbana, foram surgindo novos bairros e os moradores se deslocando para novas áreas da cidade em face da expansão urbana.

48 Governo de Saldanha Marinho Nery.

49 Prédio que atualmente funciona o Instituto de Educação do Amazonas.

Figura 3 – Grupo Escolar Saldanha Marinho – 1920



Fonte: CCPA *apud* Duarte, 2009

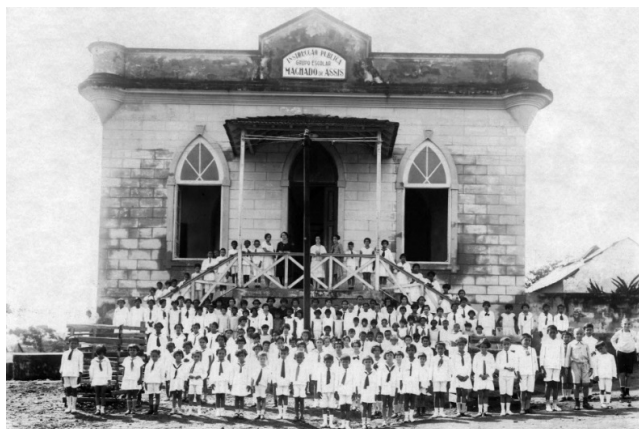
No período de 1910 a 1913, funcionou, no prédio do Grupo Escolar Saldanha Marinho⁵⁰, a Escola Universitária Livre de Manaós com atividades escolares no contra turno. A Escola Livre foi fundada um ano antes em 12 de janeiro de 1909, e inicialmente abrigada no Grupo Escolar Saldanha Marinho era dirigida pelo Dr. Astolabio Passos. Em 15 de março de 1910, principiou a abertura dos cursos de instrução secundária, Ciências Jurídicas e Sociais, Farmácia, Odontologia e Parteira (Faculdade de Medicina), de Agronomia e Agrimensura (Faculdade de Engenharia).

⁵⁰ Em 1988, por meio do Decreto 11.191, de 14 de junho, esse edifício – situado na rua Saldanha Marinho, n. 717, Centro – foi tombado como Monumento Histórico do Estado (Duarte, 2009, p. 171).

No mesmo ano, em 13 de julho, a Escola Livre passou a ser chamada de Universidade de Manaós apesar de conservar a mesma organização e estrutura de funcionamento. Em definitivo, passou a funcionar em um prédio na Avenida Joaquim Nabuco, cedido pelo Estado em uso perpétuo. Até 1916, a instituição já tinha expedido 09 diplomas de farmacêuticos, 10 de cirurgiões-dentistas, 1 de parteira, 4 de agrimensores, 8 de agrônomos e 10 de bacharéis em Ciências Sociais. A instituição em 1926 tinha 205 estudantes matriculados em seus diversos cursos (Amazonas, 1926).

Seguindo os documentos comprobatórios da construção de instituições de ensino amazonenses, no dia 11 de janeiro de 1924 foi criado pelo Decreto 1.472 o Grupo Escolar Machado de Assis com quatro turmas mistas. Mais adiante a escola é transferida para o centro da cidade, o “[...] Estabelecimento dos Educandos Artífices, era de propriedade da Faculdade de Direito e foi alugado pelo interventor Alfredo Sá por um prazo de cinco anos” (Duarte, 2009, p. 178). Na Figura 4, observa-se alunos e professores em frente ao prédio na década de 1920.

Figura 4 – Grupo Escolar Machado de Assis – Década de 20



Fonte: CCPA *apud* Duarte, 2009

O Grupo Escolar Machado de Assis⁵¹ passou a funcionar em 1926⁵² com o objetivo de acabar com o contrato de aluguel firmado na gestão anterior. A partir de uma permuta de prédios “[...] nessa troca, o Estado ficou com o prédio já ocupado pela Escola e deu àquela Faculdade” (Duarte, 2009, p. 178) e como anexo ao prédio, em 1934, funcionou o Jardim de Infância Bernardo Ramos⁵³.

Outro Grupo Escolar Carvalho Leal⁵⁴ foi inaugurado em 1º de janeiro de 1927 pelo Decreto de nº 74, de 27 de dezembro

51 Atualmente, no prédio estadual localizado na avenida Joaquim Nabuco, encontra-se em funcionamento a Escola Estadual Nilo Peçanha.

52 Governador Ephigênio de Salles.

53 Sobre esta edificação não há detalhes nos registros analisados.

54 Em homenagem ao republicano Domingos Theóphilo de Carvalho Leal.

de 1926 em uma chácara denominada de Affonso de Carvalho (Duarte, 2009). A Figura 5 registra crianças e professores em frente ao primeiro prédio do Grupo Escolar na década de 1920.

Figura 5 – Professores e estudantes em frente ao primeiro local de funcionamento da escola



Fonte: CCPA *apud* Duarte, 2009.

No ano de 1928, no Grupo Escolar Carvalho Leal foi instalada a Creche Alice de Salles⁵⁵ “[...] dirigida por Maria de Miranda Leão. Fundada em abril desse ano, servia para

55 A Creche Alice de Salles – que recebeu esse nome em homenagem à filha daquele ex-presidente do Estado – era subordinada ao Leprosário Belisário Penna, hospital destinado aos doentes do mal de Hansen, instalado no antigo prédio do Instituto Afonso Penna, na localidade de Paricatuba, hoje, distrito do município de Iranduba.

abrigar os filhos de até cinco anos de idade dos portadores de hanseníase” (Duarte, 2009, p. 181). A Creche atendeu inicialmente cinco crianças, que recebiam assistência social e educacional. No início, funcionava como creche/abrigo e asilo destinada aos nascituros (filhos de pessoas portadoras da hanseníase), localizada na Villa-leprosaria Belisario Penna. Esse estabelecimento era cuidado pelas irmãs do Instituto Francisco das Missionárias de Maria.

A creche surgiu a partir do pressuposto que “filhos de pais leprosos não trazem consigo o mal de Hansen” (Amazonas, 1928, p. 39), postulado científico vigente e universalmente aceito por estudiosos da época. Portanto, a necessidade de salvaguardar os nascituros tinha por princípio diminuir o coeficiente de indivíduos cometidos da doença. Assim, surge a necessidade de instalação de um estabelecimento apropriado a assegurar à infância uma existência livre da contingência tristíssima de seu nascimento, como um serviço inadiável e humanitário (Amazonas, 1930).

Outro Grupo Escolar autorizado a funcionar a partir de 30 de setembro de 1931 foi o Silvério Nery. Segundo Duarte (2009), sua criação foi motivada pela necessidade de uma escola para meninas que posteriormente passou a aceitar meninos. O Grupo Escolar Silvério Nery “[...] recebeu a denominação Nilo Peçanha em 1931, homenagem ao ex-presidente do Brasil que esteve no poder no período de 1909 a 1910” (Duarte, 2009, p. 170). Localizado na esquina das ruas Miranda Leão e Cel. Sérgio Pessoa (Praça dos Remédios), atendeu, até 1934, a

estudantes meninas do bairro do Remédio e, em 1934, a Escola foi transferida para a Avenida Joaquim Nabuco, na época ocupada pela Faculdade de Direito, que em troca recebeu um imóvel na Praça dos Remédios (Duarte, 2009). O imóvel passou a abrigar a sede da Reitoria da Universidade do Amazonas entre 1962 e 1965 e a Faculdade de Direito. Em 1988, o prédio foi tombado pelo Conselho Estadual de Defesa do Patrimônio Histórico e Artístico do Amazonas.

Até aqui registramos a existência de um Jardim de Infância (Bernardo Ramos), mas sem maiores informações sobre ele. Em seguida, registramos a presença de uma creche para filhos de portadores de mal de Hansen, o que configura a existência de unidades voltadas às crianças pequenas, porém focadas nas necessidades de seus pais. Na próxima seção, apresentamos o primeiro registro oficial de Jardim de Infância em Manaus com fins na educação dos pequenos.

O primeiro jardim de infância de Manaus

O primeiro Jardim de Infância criado oficialmente nas instalações do já existente Instituto Benjamin Constant, “em 1900, o governador Ramalho Júnior recomendou [...] que fossem criados jardins de infância – espaços destinados à educação de crianças entre três e sete anos de idade. O primeiro a funcionar seria instalado no Instituto Benjamin Constant, o que não ocorreu.” (Duarte, 2009, p. 159).

O autor destaca que embora recomendado pelo governador o Jardim de Infância não entrou em funcionamento; na prática a recomendação não saiu do papel.

Outros grupos escolares foram criados pela Lei nº 169 de 7 de agosto de 1893. O Grupo Escolar Barão do Rio Branco, criado em 1905, teve suas instalações no Gymnásio Amazonense em um chalé anexo da instituição em que funcionava o Jardim de Infância que chegou a atender 105 crianças (Mota, 2012). O Grupo Escolar Marechal Hermes criado pelo Decreto nº 1049 de 23 de fevereiro de 1914, tinha por princípio o desenvolvimento dos aspectos morais e cívicos (Souza, 1927). Nele, a educação era vista como uma necessidade política e social por ser necessária a alfabetização para introduzir-se na vida política e, assim, contribuir na consolidação do Regime Republicano.

Em 1924, de acordo com os números da Diretoria-Geral da Instrução Pública, existiam 75 escolas públicas na área urbana de Manaus, das quais onze eram isoladas. As 64 restantes estavam reunidas nos grupos escolares Barão do Rio Branco, Silvério Nery, José Paranaguá, Gonçalves Dias, Antônio Bittencourt, Saldanha Marinho, Marechal Hermes, Cônego Azevedo, Olavo Bilac, Machado de Assis e no Instituto Benjamin Constant. Entre 1925 e 1926, foram criados mais dois grupos escolares: o Presidente Bernardes e o Guerreiro Antony (Duarte, 2009, p. 159).

Havia também colégios particulares, “[...] um Seminário Episcopal, 6 escolas municipais noturnas, um curso noturno de humanidades sustentado pelo Centro de Propaganda Espírita, e uma Academia de Bellas-Artes” (Amazonas, 1901-1902, p. 197-198) financiados pelo governador.

Mensagens do governador do Estado à Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (1925-1924)

Nos registros fotográficos históricos apresentados, observamos a presença de crianças pequenas, elas estavam presentes nos períodos retratados, pois eram atendidas pelas instituições mencionadas. Os registros demonstram a preocupação com as crianças que estavam fora do sistema educacional; porém, em relação especificamente às crianças menores de 3 anos, podemos dizer que essas não estavam divididas por faixa etária, nos registros.

Os dados analisados nas mensagens do Governador do Estado do Amazonas à Assembleia Legislativa, registram estudantes matriculados no estado, em 1924 e 1925⁵⁶, que aqui será apresentado na Figura 6, reproduzida abaixo:

56 Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=872784&PagFis=6208&Pesq=ginásio%20amazonense%20Pedro%20ii>. Acesso em: 04 abr. 2020. Obs.: Localizar a página 66.

Figura 6 – Matrículas e frequência dos Grupos escolares (1924 – 1925)

A matrícula e frequência nos grupos e escolas isoladas na capital e no interior foram as seguintes:

Anos	Capital		Interior		Total	
	Matrícula	Frequência	Matrícula	Frequência	Matrícula	Frequência
1924	3.353	1.599 47,0%	1.875	1.312	5.228	2.911
1925	4.004	2.161 54,0%	3.514	2.247	7.518	4.408
Quanto ao ensino particular						
1924	497	331	497	331
1925	521	376	521	376

Fonte: Amazonas, 1925

Nessa *Mensagem*, o Governo já chamava atenção para o fato do crescimento de matrículas de crianças como “[...] simples inpecção deste quadro, vê-se as matrículas aumentaram animadoramente. Há uma diferença de 2.290 alunos” (Amazonas, 1925, p. 66). Ainda refletia a situação da frequência dos estudantes como lastimável e considera a frequência como relativamente pequena abaixo do coeficiente razoável; sobretudo, no ano de 1924, que atingiu em Manaus, apenas 47% das escolas públicas e em 1925, 54% (Amazonas, 1925). Outra inquietação dizia respeito ao total de matrículas nas escolas públicas e particulares que “não ficam muito aquém do número de crianças

que devem existir em Manaós, cuja população é calculada hoje em 50.000 habitantes” (Amazonas, 1925, p. 66).

Os dados registram que em 1925 o governo estadual já se preocupava com a situação da capital amazonense referente ao número de crianças frequentando as escolas da cidade. A mensagem segue apontando que “é, provável que num recenseamento rigoroso se encontrem nessa cidade cerca de 6.000 crianças em idade escolar” (Amazonas, 1925, p. 66). O texto aponta ainda que aproximadamente 30% das crianças em idade escolar não estudavam na capital e que se necessitava estabelecer a obrigatoriedade do ensino; o que já acontecia em alguns estados brasileiros, tais como São Paulo e Minas Gerais. O texto afirma que a lei compele aos pais e tutores ao cumprimento do dever para com seus filhos e tutelados (Amazonas, 1925).

Outros aspectos presentes nas mensagens dizem respeito ao Regulamento Geral da Instrução Pública do Amazonas, que consignava a obrigatoriedade e recenseamento infantil no período das férias escolares. Porém, eram letras mortas, pois não havia ninguém responsável pelas crianças, sobretudo as crianças de 6 a 13 anos. Assim, era necessário efetivar, de acordo com mensagem, alguém responsável para tratar desta “medida de salvação” (Amazonas, 1925, p. 67). Os dados destacam o crescimento das matrículas nas escolas registrado na Mensagem Governamental (1929, p. 218), “tendo número de estudantes matriculados no curso preliminar e jardim da

infância da ordem de 7.535 crianças pequenas em todo Estado do Amazonas”.

A respeito do atendimento de crianças pequenas, as expressões “Jardim de Infância” são datadas por documentos do ano 1898 e apontam preocupação, conforme narrado na Escola Modelo que tenha:

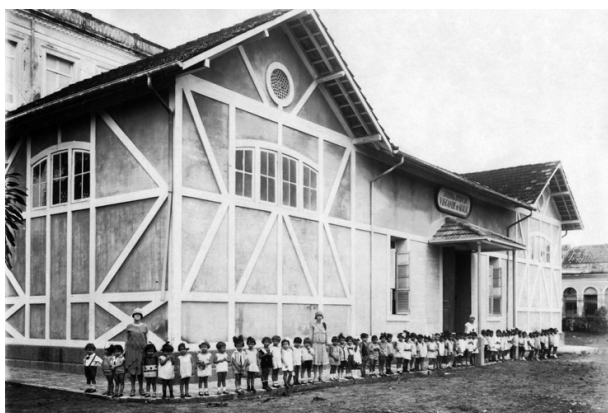
[...] secção inicial de um jardim de infância, em pavilhão adequado, onde jogos infantis se possam fazer ao ar livre, [...] permitirem sem perigo para a organização tenra das crianças, com mobília apropriada, construída de acordo com as prescrições de higiene escolar [...] contendo absolutamente necessário para as experiências que devem acompanhar o ensino em concreto (Amazonas, 1898, p. 9).

Os textos analisados registram que de acordo com as mudanças nos cenários econômico e político, as instituições sofriam mudanças decorrentes da forma como cada governo percebia o papel da educação no cenário local e histórico. A mensagem governamental de 1898 já previa a necessidade de Jardins de Infância nos modelos europeus para Manaus. As crianças pequenas da cidade, embora vivessem em um local com crescimento econômico, proporcionado pela exploração da borracha e pela influência europeia, viviam situações e condições não diferentes da realidade de outras cidades brasileiras. Batista (2018) aponta, que diante do cenário no Amazonas, estudos

relacionados à realidade vivenciada pelas crianças pequenas, ainda são necessários.

Miki e Kuhmann Jr. (2011, p. 2), ao discutirem os aspectos históricos da Educação Infantil Amazonense, sobretudo a respeito das instituições de educação infantil no Estado nos séculos XIX e XX, apontaram que “nota-se a raridade de estudos que elucidem esse passado na Região Norte e, em especial, no estado do Amazonas [...] apresenta os percalços de um caminhar investigativo, sem a garantia da existência de fontes históricas”. Decorrente dos trabalhos de pesquisa documental, os autores apontaram a existência do: Jardim de Infância ‘Visconde de Mauá’, em Manaus, no período de 1926-1929, já que há documentos (Instrução Pública de 1929) que tratam da compra de 43 cadeirinhas e 04 mesas conforme pesquisa documental (Miki; Kuhmann Jr., 2011).

Figura 7 – Jardim de Infância Visconde de Mauá



Fonte: CCPA *apud* Duarte, 2009

O mesmo estabelecimento de ensino é também retratado na obra de Duarte (2009, p. 159) como o “segundo Jardim de Infância na cidade de Manaus”. Na Figura 7, há presença de um grande número de crianças pequenas juntas às professoras, comprovando a presença de instituições para crianças pequenas em 1935 na cidade. Tal aspecto é importante ser registrado, pois a região, após o período áureo da Borracha (1879 e 1912), viveu um período de decadência econômica e social, o que deixa nos documentos oficiais uma lacuna referente à Educação das crianças pequenas na cidade.

1º Juizado da Infância e da Juventude da Comarca de Manaus

Os registros analisados apontam que em 1935 foi criado o 1º Juizado da Infância e da Juventude da Comarca de Manaus. O primeiro juiz de menores do Amazonas foi o Titular André Araújo, na Vara Especializada de Menores no Amazonas, também chamada de Juízo Tutelar de Menores e Acidente de Trabalho. Dentre as atribuições do juiz competia “Art. 2º – Compete ao JUIZ DE MENORES: III – Ordenar as medidas concernentes ao tratamento, colocação, guarda, vigilância e educação dos menores” (Amazonas, 1998, p. 02).

Pessoa (2015), ao retratar os trabalhos do primeiro juiz de menores do Amazonas, destaca o empenho e tentativa de conseguir maior atenção para a situação de abandono em que se encontravam as crianças do Estado. Eram frequentes pedidos

de providências aos poderes públicos, já que tudo ocorria em virtude das desigualdades sociais locais. Vasconcelos (2018, p. 38) informa que “um papel predominante do Juizado de Menores que acompanhava as crianças pobres e que defendia a criação dos Parques Infantis em Manaus”⁵⁷. Os dados analisados apresentam a pessoa do Juiz André Araújo como alguém com uma grande preocupação com as crianças pobres de Manaus. Neste momento, a cidade vivia um momento de aprofundamento das desigualdades ocasionadas pelo fim do ciclo da borracha.

CRIANÇA! – Coletando Borracha usada, reflètes o futuro, trabalhando na hora presente por um Brasil maior

Após a criação do Juizado da Infância, vivenciamos uma lacuna na literatura e nos documentos pesquisados, seguindo o que Batista (2018) havia apontado em sua pesquisa. Essa condição é descortinada por Vasconcelos (2018, p. 35) quando analisa a “capa da edição do Diário Oficial de 8 de julho de 1943 com a seguinte mensagem: “CRIANÇA! – Coletando Borracha usada, reflètes o futuro, trabalhando na hora presente por um Brasil maior”. A autora denuncia e propõe uma reflexão das condições de vida das crianças pobres do Amazonas. Em sua compreensão era “a criança pobre, naturalizando o

57 Os Parques Infantis foram idealizados pelo Prof. Mario de Andrade em São Paulo.

trabalho da mão de obra infantil nesse tipo de atividade, muito provavelmente em virtude da assinatura do *Acordo de Washington* e da participação do Brasil na 2ª Guerra Mundial” (Vasconcelos, 2018, p. 35).

Garfield (2009) descreve o Acordo de Washington como fruto da assinatura dos Estados Unidos e do Brasil por ocasião da 2ª Guerra Mundial (1941). O documento assinado em março de 1942 define o compromisso do Brasil em fornecer borracha aos Estados Unidos. Como resultado desse acordo, e do trabalho que passou a ser ampliado, ocorre a migração de dezenas de milhares de nordestinos para a Amazônia. O objetivo era extrair borracha para ser vendida a América do Norte com preço fixo até o fim de 1946. Com isso, o estado do Amazonas tentou reaquecer a economia através do extrativismo da borracha.

Naquele momento da economia amazonense, os interesses locais e externos se somaram, reaquecendo o extrativo da borracha. O acordo colocou o Brasil, mais uma vez, atendendo aos interesses de seu parceiro comercial, os Estados Unidos, e juntos responderam as demandas internacionais decorrentes da 2ª Guerra Mundial (1941). A cidade de Manaus e suas crianças, sobretudo as mais pobres, vivenciaram essa realidade a ponto de ter na capa do Diário Oficial (Manaus, 08 de julho de 1943) a chamada com a expressão em negrito e em destaque, que dá título a este subitem: **“CRIANÇA! – Coletando Borracha usada, refletes o futuro, trabalhando na hora presente por um Brasil maior”**. Vide recorte da imagem abaixo reproduzida.

Figura 8 – Recorte da capa do Diário Oficial do Amazonas



Fonte: Vasconcelos, 2018

De volta as análises das instituições de atendimento às infâncias de Manaus, após a década de 1930, retomamos o regaste possibilitado por Vasconcelos (2018, p. 103) que destaca ser importante “com relação às políticas públicas de educação e de assistência social direcionadas a crianças e adolescentes”. A partir da década de 1940 a Esc. Premonitória Bom Pastor/Instituto Maria Madalena, o Inst. Melo Matos, o Edu. Gustavo Capanema e a Casa da Criança; instituições dedicadas ao atendimento de “menores”; isto é, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade e ao acolhimento social e a educação profissionalizante.

Os Preventórios Maria Madalena⁵⁸, Melo Matos⁵⁹ e Gustavo Capanema⁶⁰ atendiam crianças, assim como as da Casa da Criança “educadas para o ensino profissional [...] mesmo muito pequenas, realizavam trabalhos agrícolas, plantando, regando e até manuseando enxadas. As meninas, realizavam oficinas de artesanato [...]” (Vasconcelos, 2018, p. 125).

A Casa da Criança fundada em 1º de fevereiro de 1948, por Dom João da Matta Andrade Amaral – bispo de Manaus

58 “O premonitório Bom Pastor criado pelo Dr. André Araújo, pelo Decreto nº 426, de 17/05/40, foi inaugurado em 31 de maio de 1940, funcionando inicialmente no mesmo prédio da antiga Creche Alice de Sales [...] era o internato para onde iam as meninas, menores desamparadas, recolhidas pelo Juizado para receber educação moral e cristã, sendo descrito como o primeiro estabelecimento do norte do país” (Vasconcelos, 2018, p. 105-106). A partir de 1947, a Escola Premonitória Bom Pastor passa a ser denominada por Instituto Maria Madalena (Silva, 2017).

59 “O Instituto Melo Matos, fundado como Secção, pelo Decreto 286 de 1939, era destinada à internação de menores considerados infratores ou delinquentes, onde recebiam educação moral, cívica e religiosa [...] nesse período, foi criada a primeira escola de serviço social do Amazonas em 30/10/39, anexa ao Juizado de Menores, de responsabilidade do Juiz André Araújo, tendo sua utilidade pública reconhecida por ato do Interventor Federal em exercício, Rui Araújo em 1940” (Vasconcelos, 2018, p. 104-105).

60 Foi inaugurado em 07 de fevereiro de 1942, era uma instituição em regime de internato para onde eram levados os filhos saudáveis dos hansenianos, nascidos nos leprosários do Amazonas: Belizário Penna e Colônia Antônio Aleixo, de onde eram tirados dos pais logo após o nascimento (Amazonas, 2017; Ribeiro, 2019; Vasconcelos, 2018).

entre anos de 1941 a 1948 –, atendia inicialmente 60 crianças de ambos os sexos com até 7 anos de idade. O referido bispo realizou contribuições importantes para a cidade, dentre elas a criação dessa Casa; que até os dias atuais é administrada pela ordem católica Filhas da Caridade (Casa da Criança, 2016 *apud* Vasconcelos, 2018). O trabalho realizado nessa instituição é retratado em vários documentos históricos.

As imagens fotográficas de Vasconcelos (2018) retratam a Casa da Criança em funcionamento e “observa-se a representação da realidade encontrada na década de 1950, permitindo uma observação de aspectos da rotina das crianças na década de 1950, como: o banho, a sesta e a alimentação e a interação das crianças” (Vasconcelos, 2018, p. 69). Os registros fotográficos reproduzem o trabalho realizado na Casa da Criança ao longo da década de 1950.

Figura 9 – Crianças na creche Casa da Criança, 1952



Fonte: Acervo da Casa da Criança, 1952 *apud* Vasconcelos, 2018

Figura 10 – Registros da rotina da Casa da Criança



Fonte: Vasconcelos, 2018

Até os dias atuais, essa Instituição Filantrópica possui convênio com a SEMED (Secretaria Municipal de Manaus), atendendo crianças entre 2 e 5 anos de idade de diferentes zonas da cidade, uma vez que está localizada na Rua Ramos Ferreira, nº 1.345 no centro da urbe. Vasconcelos (2018) cita um documentário⁶¹ que registra o trabalho realizado na Casa da Criança, retratando a realidade vivenciada pela instituição. Guimarães (2012, p. 73) também realizou pesquisa sobre a Casa da Criança demonstrando a histórica contribuição da Casa como instituição educacional para Manaus. A autora aponta que na “entidade confessional e filantrópica, o atendimento de

61 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JlJP2a4s7FA>. Acesso em: 18 abr. 2020. O documentário é dirigido e apresentado por Abraham Baze e produzido por Adailton Santos e Samuel Dorcey.

crianças procedentes de famílias de baixa renda é desenvolvido há mais de 60 anos”. Guimarães afirma que ao longo dos anos os governos têm-se omitido em relação às políticas sociais dirigidas às crianças pobres e suas famílias. Só lhes restando contar “com trabalhos virtuosos, como o da Casa da Criança” (Guimarães, 2012, p. 73), frente à ausência de políticas de atendimentos educacionais.

Considerações finais

Esta pesquisa apresentou por propósito contribuir para a superação de parte da lacuna apontada por Batista (2018), no que diz respeito ao histórico de atendimento de crianças do ensino infantil na cidade de Manaus. Os trabalhos aqui associados apontam para o silenciamento da história das crianças e suas instituições de assistência e educação. Há poucos registros sobre as condições de atendimento educacional, sobretudo no que se refere às crianças de 0 a 3 anos no período pesquisado.

Os recortes de textos políticos, registrados nas Mensagens dos Governadores destinadas à Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas de 1900 até 1930, trazem à luz nas referências encontradas a percepção deste silenciamento. O que reflete a condição de exclusão em face do próprio momento de construção da identidade de políticas para infância em Manaus. Mesmo no cenário da borracha, em tempos áureos de glória, as crianças estiveram à margem conforme foi apresentado nas pesquisas analisadas.

Os registros fotográficos atuam a favor das instituições apresentadas, dando visibilidade a elas porque as fotos falam por si. É evidente que o silêncio apontado tem no presente o indicativo de necessidade de novas abordagens de olhar para a natureza histórica e política que permitam aclarar as condições das crianças e suas infâncias na cidade e, também, desvelar esse campo aberto de estudo.

Diante do que foi apresentado e analisado, compreendemos que as diversas instituições ativas desde 1869 a 1940 revelam uma trajetória de atendimento higienista, filantrópico e assistencial frente aos objetivos educacionais das crianças de Manaus atendidas, preferencialmente em instituições assistenciais e não pelo poder público municipal.

Os documentos analisados apontam que as propostas políticas adotadas, em cada momento histórico, estavam voltadas à demanda da economia vigente e seus padrões de normalidade do capital. O formato assistencialista era ligado ao padrão da promoção social e às políticas das instituições estudadas, em especial a Educação, não se constituía em política pública de Estado. As crianças pequenas em idade escolar, nos primeiros anos de vida, ainda estavam por alcançar o direito ao acesso à Educação plena, municipal e de qualidade. A elas eram, quando muito, oferecidas instituições higienistas, assistenciais e filantrópicas, presentes na época analisada. E, assim, cremos na relevância deste estudo por caracterizar e trazer para o cenário essa realidade histórica que se apresenta como categoria

proeminente que pode colaborar para a compreensão da realidade educacional do presente.

Referências

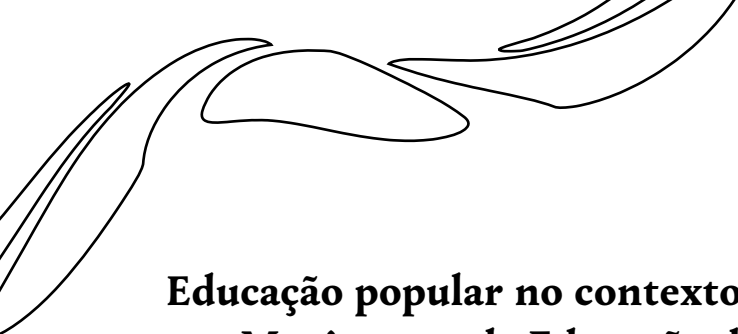
- AMAZONAS. *A Instrução Pública: no quadriennio do Presidente Ephigenio de Salles, 1926-1929*. Manaus: Imprensa Pública, 1929.
- AMAZONAS. *Álbum do Amazonas, Manáos 1901 - 1902: Photographias de F. A. Fidanza*. Manaus: Governo do Estado do Amazonas, 1901.
- AMAZONAS. *Juizado da Infância e da Juventude da Comarca de Manaus*. Sala das Sessões do Egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas, aos 19 de maio de 1998. Manaus: MP, 1998.
- AMAZONAS. *Mensagem do Governador do Estado do Amazonas a Assembleia Legislativa, 1924-1925*. Manaus: Imprensa Pública, 1925.
- AMAZONAS. *Mensagem do Governador do Estado do Amazonas a Assembleia Legislativa, 1921*. Manaus: Imprensa Pública, 1921.
- AMAZONAS. *Mensagem do Governador do Estado do Amazonas a Assembleia Legislativa, 1928-1930*. Manaus: Imprensa Pública, 1930.
- AMAZONAS. *Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015-2025)*. Disponível em: <http://fme.manaus.am.gov.br/wp-content/uploads/2015/06/PEE-AM-DOCUMENTO-FINAL.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.
- BATISTA, E. S. *Políticas Públicas de creche da SEMED em Manaus: organização do atendimento e da oferta no Sistema de Ensino Público do município*. Manaus: UFAM, 2018.

- BRASIL. *Consolidação das Leis do trabalho*. Decreto-lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm. Acesso em: 22 nov. 2019.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em <http://www10.dataprev.gov.br/sislex/paginas/30/2009/59.htm>. Acesso em: 29 jun. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 11.484, de 20 de julho de 2007*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 30 out. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020*. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Novo FUNDEB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 05 jan. 2021.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 30 out. 2018.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2019.
- BRASIL. *Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001*. Plano Nacional de Educação 2001-2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

- BRASIL. *Lei nº 12.796/2013, de 04 de abril de 2013*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- BRASIL. *Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 20 out. 2020.
- CARVALHO, R. S. *A construção do currículo da e na creche: um olhar sobre o cotidiano*. 2011. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3233>. Acesso em: 02 mar. 2019.
- DAOU, A. M. *A Belle Époque Amazônica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.
- DIAS, E. M. *A Ilusão do Fausto - Manaus - 1890-1920*. 2. ed. Manaus: Editora Valer, 2007.
- DUARTE, D. M. *Manaus entre o passado e o presente*. Manaus: Ed. Mídia Ponto Comm, 2009.
- GARFIELD, S. A Amazônia no imaginário norte-americano em tempo de guerra. *Rev. Bras. Hist.*, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 19-65, jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010201882009000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2020.

- GUIMARÃES, E. S. *A Casa da Criança da cidade de Manaus: história de uma instituição educativa*. (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba-SP, 2012. Disponível em: http://educacao.uniso.br/producao-discente/dissertacoes/2012/erilane_guimaraes.pdf. Acesso em: 20 abr. 2019.
- MIKI, P. R.; KUHLMAMM JR. M. *Aspectos Históricos da Educação Infantil Amazonense*. 2011. Disponível em: http://www.fe.ufrrj.br/anpedinha2011/trabalhos/POSEDUCACAO_SAOFRANCISCO_321.297.182-72_trabalho.pdf. Acesso em: 17 fev. 2019.
- MOTA, A. B. (org.). História e Memória da Educação na Cidade de Manaus 1889 – 1930. In: *Anais... IX seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”*. Universidade Federal da Paraíba, 2012.
- PESSOA, A. B. *Infância e Trabalho: dimensões do trabalho infantil na cidade de Manaus, 1890-1920*. Manaus: EDUA, 2015.
- PICOLI, F. *O capital e a devastação da Amazônia*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.
- PONTES FILHO, R. P. *Estudos de História do Amazonas*. Manaus: Valer, 2000.
- REIS, A. C. *O Seringal e o seringueiro*. 2. ed. Manaus: Governo do Estado do Amazonas/EDUA, 1997.
- RIBEIRO, F. T. *Direitos da criança à Educação em creches da cidade de Manaus*. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas). Universidade do Estado do Amazonas. 2019. Disponível em: <http://www.pos.uea.edu.br/data/area/dissertacao/download/34-20.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

- SILVA, V. P. Mães e Crianças sem Creche em Manaus: aceitação da negação do direito ou resistência ao processo de colonização? *In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis, 2017.
- SOUZA, A. C. A Cidade de Manaus no dizer dos viajantes. *In: ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História*. Londrina, 2005. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.23/ANPUH.S23.1086.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.
- SOUZA, J. F. *Instrução do Amazonas*. 1ª parte. Manaós, 1927.
- SOUZA, M. *A expressão amazonense: do colonialismo ao neocolonialismo*. Manaus: Editora Valer, 2003.
- VASCONCELOS, K. M. *Parques infantis no Amazonas: 1940 a 1996*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6738>. Acesso em: 28 jan. 2020.



Educação popular no contexto amazônico: o Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982)

*Leni Rodrigues Coelho
Sônia de Oliveira Camara Rangel*

Introdução

O Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado em 1961, a partir do Decreto n. 50.370/1960, como fruto da parceria da Igreja Católica e do Governo Federal. Concebido como um projeto nacional, o MEB tinha como intuito alfabetizar jovens e adultos das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e financiado pelo Governo Federal, o MEB elaborou um plano educativo em que intentava desenvolver a educação de base por meio da criação de escolas radiofônicas (Wanderley, 1984). Com este intento, o MEB foi crescendo atingindo, em meados da década de 1960, a cifra de aproximadamente 60 sistemas⁶² e quatrocentos mil alunos por todo território nacional.

62 Organização local do MEB, criado em uma Prelazia/Diocese, constituída por uma equipe composta por presidente (Bispo), coordenador, supervisor e monitor (Duarte, 1972, p. 23).

Para a implantação de um sistema, era necessário o engajamento do bispo responsável por uma Diocese ou Prelazia, que assumia o compromisso de implantá-lo na região, tendo como funções precípuas: educar, evangelizar e ampliar o contingente de fiéis da Igreja Católica.

No que se refere à região Norte e, especialmente, à Prelazia de Tefé/AM, as atividades do MEB foram desenvolvidas no decurso de quarenta anos (1963-1982), a partir das orientações conciliares de Roma e seus desdobramentos, sobretudo advindos da América Latina. Ao longo deste período, as atividades foram organizadas de forma presencial ou via rádio e visavam oferecer às populações ribeirinhas cursos de alfabetização, de profissionalização e de treinamento sobre diferentes temáticas, como alfabetização de adultos, educação sanitária, educação alimentar, puericultura, orientação religiosa, cooperativismo, sindicalismo, dentre outros.

Nesta perspectiva, este capítulo⁶³ tem como objetivo analisar as propostas de educação do MEB em Tefé direcionadas para a população ribeirinha, sob a gestão de Dom Joaquim de Lange (1906-1992). Ao longo da sua trajetória, o MEB utilizou o rádio como o principal veículo/recurso pedagógico, sendo presidido por três bispos da Prelazia de Tefé: Dom Joaquim de

63 O capítulo é fruto da tese intitulada *Educação de adultos no cenário amazônico: Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982)*, orientada pela Profa. Dra. Sônia Camara, defendida em 2022, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, fruto do convênio Interinstitucional (Dinter UERJ/UEA).

Lange (1963-1982); Dom Mário Clemente Neto (1982-2000) e Dom Sérgio Eduardo Castriani (2000-2003).

Para analisarmos as ações do MEB em Tefé, procuramos compreendê-lo como parte de um projeto nacional, vinculado à Igreja Católica e à Presidência da República, com a finalidade de criar um programa de educação de base por meio de escolas radiofônicas, destinado às populações que viviam em situações de maior vulnerabilidade social e econômica. Objetiva-se, assim, destacar as práticas educativas desenvolvidas pelo MEB em Tefé durante a gestão de Dom Joaquim de Lange (1963-1982).

A escrita da história do MEB em Tefé foi produzida a partir do diálogo com as obras de Wanderley (1984), Raposo (1985), Fávero (2006), Kadt (2007), Paiva (2009), Peixoto Filho (2003, 2010), dentre outros. Estas discutem a história do Movimento de Educação de Base em diferentes perspectivas e contextos. Para o embasamento metodológico, recorreremos aos trabalhos de Barbosa (2007), Ginzburg (1989a, 2006), Le Goff (1996), Prost (2008) e Certeau (2014, 2017), que nos auxiliaram a pensar o papel do historiador, as maneiras de fazer história e o tratamento com as fontes documentais.

Quanto ao repertório documental analisado foram selecionados relatórios, livros de matrícula, termos de convênios, cartilhas, apostilas, fichas, scripts do programa radiofônico *Conversa com as comunidades*, periódicos localizados na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, entre outros. Estes foram problematizados à luz do “paradigma indiciário” de Ginzburg (1989a), que nos alerta quanto a significação dos

vestígios, das pistas e dos rastros contidos nos documentos, abrindo, assim, o leque de possibilidades para diferentes visões e interpretações a partir do movimento de análise empreendido pelo historiador. Com base nos referenciais teórico-metodológicos acionados, procuramos ampliar as possibilidades de análise das fontes a partir das quais visamos compreender o MEB em Tefé, os desafios, as possibilidades, as ambiguidades, as estratégias e as táticas (Certeau, 2017) que compuseram a sua implantação e profusão junto aos ribeirinhos. Deste modo, destacamos a estrutura organizacional do MEB, bem como as ações ligadas à educação, à saúde, à cultura e à religião, contribuindo assim, para a compreensão da história da educação no contexto amazônico.

Desafios e possibilidades do MEB

O Movimento de Educação de Base contou com as emissoras de rádio católicas a fim de atingir as populações do meio rural, pois só assim, conseguiriam chegar às áreas de difícil acesso. No que se refere aos sujeitos envolvidos nas ações do MEB, objetivou-se formá-los a partir do contexto em que estavam inseridos, considerando, desse modo, a realidade, a cultura local e regional (MEB, 1961). Para a condução do trabalho foram organizadas equipes formadas por coordenadores, supervisores e monitores. Essas equipes atuavam coletivamente, a fim de sensibilizar o homem rural acerca do seu papel perante a sociedade, buscando motivá-los

para que mudassem de atitude e iniciassem um processo de “politização”. De acordo com Paiva (2009), para que o indivíduo fosse politizado, era necessário ter consciência de sua função como sujeito ativo na sociedade, bem como, atuar de forma crítica e coletiva para modificá-la.

Com a instauração do regime militar, em 1964, a relação da Igreja Católica com o Estado, ficou abalada por questões políticas e ideológicas, o que comprometeu, em parte, o trabalho pedagógico-educativo do MEB. Neste contexto, muitos sistemas foram fechados e cartilhas suspensas, mesmo que temporariamente. Diante das divergências entre a Igreja e o Estado, o MEB passou a enfrentar dificuldades, principalmente, financeiras. Tais divergências acentuaram o nível de desconfiança do Estado, que foi retirando a autonomia da Igreja e abalando os acordos estabelecidos em prol da educação de adultos. Como resultado disso, podemos salientar ações, como por exemplo, a paralização das atividades, as invasões e fechamento de escritórios e escolas, a apreensão de materiais didáticos e de membros das equipes do MEB, entre outros (Kadt, 2007).

Com a intensificação dos embates, os membros do episcopado foram cedendo às pressões do governo e redefinindo os objetivos e as diretrizes do MEB. No entanto, nem todos os bispos estavam de acordo com as mudanças, o que foi entendido como enfrentamento e resultou em punições por parte do Estado. A partir dessa nova ordem vigente, os sistemas do MEB dispostos a se adequarem modificaram o conceito de

conscientização e passaram a ter como fins a “[...] evangelização; depois a alfabetização, a catequese, a formação religiosa, a transmissão de conhecimentos gerais [...], a formação de liderança, a orientação pedagógica e a valorização de critérios” (Fávero, 2006, p. 114). Aqueles que se recusaram à mudança, foram acusados de comunistas, marxistas, subversivos e os sistemas do MEB foram fechados⁶⁴, o que tornou uma relação cada vez mais tensa para uma parcela do episcopado.

Diante dessa situação, o MEB ficou em uma situação delicada, em 1967, havia perdido espaço e os impactos em termos quantitativo e qualitativo, acarretaram o encerramento das atividades de vários sistemas por questões políticas, ideológicas e falta de recursos. Neste mesmo contexto, houve um deslocamento do MEB para a região Norte do país. Kadt (2007, p. 234), afirma que “[...] após o encolhimento do Movimento para 21 sistemas, as escolas radiofônicas do Norte passaram a constituir 75% do total, os alunos de lá representavam 53%”.

É possível perceber que a história do MEB na região Norte caminhou *pari passu* com o processo de instauração do regime militar (1964-1985), sendo adaptado as diferentes regiões e as demandas que iam emergindo deste cenário. Assim, práticas foram repensadas a fim de dar mais ênfase à alfabetização e à evangelização, evitando, desse modo, discussões sobre política e

64 Com o fechamento de vários sistemas, em 1969 havia o funcionamento de cerca de 20 sistemas em 8 unidades federativas: Amazonas, Pará, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Mato Grosso e Rondônia (MEB/CNBB, 1969).

desigualdade social. Na concepção de Kadt (2007), a imensidão geográfica, as condições naturais e as dificuldades enfrentadas no campo da comunicação e do transporte contribuíram para o deslocamento do MEB para o Norte do país e fizeram com que as ações desenvolvidas nessa região fossem diferentes das demais experiências desenvolvidas pelo MEB.

Os últimos anos da década de 1960 foram marcados por uma forte crise financeira do MEB e na região Norte não foi diferente. Esse aspecto refletiu diretamente em sua estrutura, no trabalho pedagógico e no treinamento dos coordenadores, supervisores e monitores. A partir destes desafios, foi necessário buscar estratégias de sobrevivência, como, por exemplo, a parceria com instituições nacionais e internacionais.

O MEB Tefé e a educação de adultos

O MEB, como um projeto nacional, teve o rádio como um dos principais veículos de trabalho e difusão de seus programas. A partir dele, pretendia-se veicular informação e conhecimento às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade própria. Para isso, foi concebida uma programação que discutia as questões relacionadas à educação, ao lazer, à cultura e à religião, além de cursos profissionalizantes. Os temas abordados nos programas radiofônicos eram variados e objetivavam subsidiar os sujeitos a fim de que pudessem buscar coletivamente intervir sobre o contexto social, político e econômico no qual estavam inseridos (Peixoto Filho, 2003).

Quanto ao horário de transmissão das aulas radiofônicas, no geral, ocorriam para públicos distintos, sendo pela manhã, das 7h30min às 9h, destinadas aos adolescentes e, à noite, das 19h10min às 20h20min para os adultos. Em cada escola havia um monitor responsável por acompanhar as aulas radiofônicas e, após a transmissão, este permanecia por aproximadamente duas horas para complementar a discussão do conteúdo.

Na primeira fase (1961-1966) do MEB, havia a ideia de descentralização e, desse modo, os programas eram planejados de acordo com as situações do cotidiano dos participantes. Assim, os sistemas se organizavam a partir de sua equipe local, geralmente composta por professores-locutores, supervisores, coordenadores e técnicos administrativos (Fávero, 2006). A partir dessa perspectiva de descentralização, o MEB Tefé procurou dialogar com a população das comunidades ribeirinhas a fim de levantar os problemas e necessidades imediatas. Para isso, pesquisas foram realizadas nas localidades a partir da atuação dos supervisores que, em relação com os monitores e os alunos identificavam os desafios e demandas observadas. Tais dados proporcionavam à equipe local uma melhor compreensão acerca da realidade. A seguir, encontram-se atividades de uma cartilha de alfabetização elaborada pela equipe do MEB Tefé, tendo como base para as discussões sobre palavras geradoras. A cartilha foi elaborada à mão e mimeografada. Nas atividades, constam imagens de uma escola suspensa para evitar o alagamento no período de

inverno/cheia. Após explorar as famílias silábicas, o aluno era levado a refletir sobre a realidade em que estava vivenciando.

Figura 1 – Atividade de alfabetização do MEB Tefê



Fonte: Cartilha de alfabetização: *É hora de aprender*. Tefê, s/d, p. 3

O processo de alfabetização tinha como ponto de partida a codificação e a decodificação de palavras geradoras e, na prática, este processo ocorria por meio do diálogo entre professores-locutores e alunos, adotando, desse modo, a concepção teórico-metodológica da educação popular. Em sala de aula, os monitores utilizavam os cartazes e, a partir da visualização da palavra geradora, havia a exploração das sílabas e das letras para atingir outro objetivo, o da reflexão acerca de determinada questão e o da escrita de novas palavras, sendo adotada uma sequência gradativa das dificuldades fonêmicas.

Nos programas radiofônicos do MEB, não havia discussão de conteúdo específico, este era planejado a partir

de temáticas a serem discutidas nos cursos de alfabetização e pós-alfabetização, mas também nos programas especiais e na propagação de mensagens formativas. Havia a escolha de assuntos que estavam relacionados à linguagem, ao cálculo, à história, à geografia, à educação moral e cívica, à higiene, à saúde, à instrução religiosa e aos conhecimentos gerais, ou seja, não havia a intenção de trabalhar as disciplinas isoladamente. A programação da Rádio Educação Rural de Tefé (criada em 1962), abordava temáticas variadas, tendo como centralidade as discussões em torno da educação, do sindicalismo, do cooperativismo, da orientação acerca da produção agrícola, da cultura, da alimentação e da saúde (Coelho, 2022).

Com o avançar dos anos de 1960, os programas oferecidos pelo MEB traziam em sua essência discussões sobre civismo. Neste momento, o MEB reconfigurava suas práticas, sendo considerado a segunda fase (1967-1971) do Movimento. Temáticas como desigualdade social, espírito da coletividade e de solidariedade eram evitadas. Ao discutir civismo, por exemplo, o MEB Tefé se adequava à política governamental do período militar, que incluía o debate sobre educação moral e cívica, a qual pretendia moldar o comportamento da população a partir de preceitos vigentes à época (Coelho, 2022).

No que diz respeito à metodologia adotada nas aulas de alfabetização do MEB, ocorria “[...] através da palavração, método de aprender a ler palavras, decompondo-as em sons ou sílabas. Nas aulas para adultos alfabetizados outra inovação foi a utilização do método global” (Paiva, 2009, p. 57). Embora

a autora se refira aos métodos como uma opção inovadora, Brandão (2006, p. 21-22), faz uma crítica aos métodos, já que “[...] tem um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto”.

No que diz respeito às aulas de alfabetização em Tefé, explorava-se a formação de sílabas, de palavras e a elaboração de frases e texto. Ao decompor a palavra em sílaba, o aluno deveria fixar as estruturas silábicas, saindo de esquemas simples para outros mais complexos. Neste processo, objetivava-se conhecer as famílias silábicas correspondentes àquela palavra, passando a ter consciência da função dessas sílabas, o que daria subsídio para a formação de novas palavras e, posteriormente, de frases e textos. O processo de alfabetização tinha como ponto de partida a codificação e a decodificação de palavras geradoras e, na prática, este processo ocorria por meio do diálogo entre professores-locutores e alunos, adotando, desse modo, a concepção teórico-metodológica da educação popular (Coelho, 2022).

Ao longo da década de 1970, o MEB precisou, por uma questão de sobrevivência, se reconfigurar novamente, caracterizando, desse modo, a terceira fase (1972-1982). Os programas de alfabetização, seja via rádio ou presencialmente, enfrentavam várias dificuldades e estas diziam respeito à falta ou à insuficiência de material escolar, carteiras e mesas, além da falta de qualificação do monitor (MEB Tefé, 1981). A partir

da utilização da cartilha no ensino supletivo pelo MEB Tefé, é possível perceber que as temáticas diziam respeito às situações do cotidiano dos alunos, como, por exemplo, a força de trabalho, o trato com a terra (derrubada, queimada, plantio e colheita), as operações matemáticas (compra e venda dos produtos em feiras) e a variação climática (chuva e estiagem), entre outros.

Assim, procurou investir em duas possibilidades de alfabetização: uma via escolas radiofônicas e a outra por meio de escolas diretas, ou seja, presencial. Nesse contexto, o MEB começou a repensar a dinâmica de funcionamento das escolas radiofônicas, considerando algumas questões: a lentidão na aprendizagem dos alunos, a falta de base teórica do monitor, os desafios para capacitá-los, as dificuldades para definir um horário que atendesse a maioria dos alunos, a baixa potência das emissoras de rádio e o índice de desistência dos alunos. Embora os desafios fossem de toda ordem, o enfoque foi direcionado à qualificação dos monitores a fim de que estes pudessem assumir a função de professores em sala de aula, principalmente nos casos em que houvesse impossibilidade de uso do rádio na mediação (Duarte, 1972).

Em Tefé, foram desenvolvidos cursos de capacitação para os monitores que atuavam nas “escolas diretas”, – aulas ministradas pelo monitor – com o objetivo de treiná-los “[...] para que pudessem trabalhar com o novo método de aulas diretas, e que o mesmo, através da escola, faça com que toda a comunidade participe ativamente de todos os movimentos e trabalhos” (MEB, 1972, p. 20). Após as discussões teóricas, era realizada a avaliação

com aulas práticas, a fim de verificar o índice de assimilação dos conhecimentos ministradas pelos monitores. Em 1972, o sistema de Tefé, juntamente com os subsistemas⁶⁵, tinha cerca de 267 escolas com aulas diretas e com um número de mais de 5.200 alunos matriculados na alfabetização funcional.

Neste particular, parece-nos significativo o fato de que no ano de 1973, de cerca de 20 sistemas do MEB, situados no Norte, no Nordeste e no Centro-Oeste do país, havia no Amazonas seis sistemas, distribuídos em: Manaus, Tefé, Coari, Parintins, Manacapuru e Fonte Boa. Com a reconfiguração do MEB, buscou-se envolver os alunos em diferentes campos de atuação: na “suplência”, no “suprimento” e na “qualificação profissional”, observando-se uma mudança na relação ensino/aprendizagem. Se antes o trabalho era centrado na figura do líder/animador popular, passou a eleger um grupo de pessoas para assumir tal função. O novo modo de conduzir o trabalho foi denominado pelo Movimento como “grupalização” (Coelho, 2022).

Assim, o MEB desenvolveu suas ações tendo como princípio a suplência, que incluía a alfabetização funcional⁶⁶ e o supletivo dinâmico⁶⁷; o suprimento, que era dividido em

65 Em 1972 fazia parte dos subsistemas de Tefé: Fonte Boa, Carauari, Marãã, Juruá e Jutai.

66 O curso de Alfabetização funcional tinha a carga horária de 240 horas e ocorria geralmente no período noturno, com, no máximo, 2 horas (MEB, 1980).

67 O Supletivo dinâmico era dividido em fase A (1ª e 2ª séries) e fase B (3ª e 4ª séries), com carga horária de 360 horas, respectivamente (MEB, 1980).

sistemático – aproximava-se do formato da escola regular, com estudo de Português, Matemática, Religião, Ciências, Moral e Cívica e suprimento assistemático – problemáticas relacionadas à questão de saúde, alimentação, educação para o lar, higiene, puericultura, educação sanitária, cooperativismo. Já a qualificação profissional desenvolvia cursos relacionados às técnicas agrícolas, ao artesanato e à formação doméstica. Estes poderiam ocorrer via rádio, na modalidade indireta, ou presencial, na modalidade direta (MEB, 1973).

No estado do Amazonas⁶⁸, em 1973, o MEB atendeu mais de dez mil alunos, sendo matriculados na alfabetização cerca de 3.565 e na suplência (1ª a 4ª série), uma média de 6.823 alunos (MEB, 1973, p. 72). Na primeira metade da década de 1970, o quantitativo de alunos matriculados no ensino supletivo (1ª a 4ª séries) foi superior aos da alfabetização e a justificativa foi de que “[...] a alfabetização não continuou com a mesma ênfase do passado em termos de número de pessoas, visto que em algumas regiões, a presença de outras entidades com o mesmo objetivo levou o Movimento a substituir por outras atividades” (MEB, 1974, p. 30).

No que diz respeito ao Suprimento (sistemático e assistemático), o MEB desenvolveu cursos ou atividades para que as pessoas tivessem a possibilidade de ampliar os seus conhecimentos, melhorando, assim, as suas condições de vida e

68 Sistemas do MEB de Manaus, Tefé, Coari, Parintins, Manacapuru e Fonte Boa.

de trabalho. Ao utilizar o rádio para ministrar estes cursos, o MEB conseguiu atingir um número maior de pessoas, especialmente em regiões onde ocorria uma dispersão populacional, como era o caso da região Norte do país (MEB, 1974).

Quanto à profissionalização, apresentava resultados modestos. Os cursos na perspectiva da qualificação profissional exigiam recursos consideráveis e nem sempre o Movimento conseguia manter convênios para desenvolver suas atividades. O MEB se propunha a integrar os adultos às novas exigências pessoais e profissionais do mercado de trabalho e estas ações eram opcionais, ou seja, dependia do interesse ou da necessidade de cada sistema local.

Para a realização das atividades desenvolvidas no âmbito da alfabetização, especialmente na década de 1970, o MEB Tefé buscou apoio de outras instituições, sendo necessário estabelecer parceria inclusive com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que representava a ideologia do regime militar. Deste modo, o MEB recebia aportes financeiros para arcar com as despesas, principalmente as de recursos humanos.

A concepção de educação do MEB e do MOBRAL, segundo Jannuzzi (1979), era diferente, isso fazia com que os seus métodos também fossem divergentes. Desse modo, o MOBRAL concebia a educação como preparação para a mão de obra, representando assim, os interesses do modelo de desenvolvimento daquele contexto e a alfabetização objetivava ensinar a palavra.

Neste cenário, o governo federal investiu muito recurso na educação de adultos, para isso, foi criada turmas de alunos do MOBREAL por todo o país, com o objetivo de erradicar o analfabetismo (Coelho, 2007). Diante disso, a Igreja Católica resolveu se associar a este movimento, mesmo tendo suas divergências, no entanto, os representantes do MEB minimizam a questão relacionada a estas diferenças, ressaltando que o objetivo comum – erradicação do analfabetismo – era o mais importante.

A partir da parceria estabelecida com o MOBREAL, o material didático adotado pelo MEB foi redefinido, ou seja, o Movimento passou a adotar o material elaborado pelo MOBREAL Central, no Rio de Janeiro, que, embora tivesse qualidade gráfica, não atendia as especificidades da região amazônica, e isso revela uma perda da dimensão política e da contextualização nesta ação educativa.

Neste convênio firmado, o MEB disponibilizava a estrutura organizada a quase uma década, os funcionários e os barcos necessários ao deslocamento para as comunidades. O MOBREAL, por sua vez, realizava o pagamento/gratificação dos monitores e disponibilizava o material didático (Fávero; Silva; Coelho, 2012).

Apesar deste tipo de parceria firmada, precisamos considerar o esforço realizado pelo MEB Tefé para incluir o maior número possível de comunidades ao longo dos rios Tefé, Amazonas, Juruá e Solimões, bem como aquelas localizadas no meio da floresta. Isso nos leva a afirmar que o MEB se

constituiu em uma importante experiência e que, apesar das ambiguidades, procurou desenvolver um trabalho para uma parcela da população que era desprovida da educação, saúde, transporte, saneamento básico e comunicação. Neste sentido, procurou sensibilizar a população carente de que era possível vislumbrar outras perspectivas e, a partir da luta e do trabalho coletivo, poderiam superar ou pelo menos minimizar o modelo de exclusão e opressão.

O MEB Tefé e a Animação Popular

O termo Animação Popular (AnPo), utilizado pelo MEB procurava imprimir a ideia de promoção humana que se dava por meio do desenvolvimento de ações coletivas em que o cotidiano da população seria modificado nos diferentes aspectos e para isso, procurava-se “assessorar tecnicamente” as populações ribeirinhas (MEB, 1966, p. 26). Ao dar ênfase à animação popular, objetivou-se integrar o ribeirinho no processo de desenvolvimento nacional e, ao mesmo tempo, treinar os líderes comunitários para que juntamente com os seus pares discutissem e planejassem ações que solucionassem os seus problemas. O Movimento, ao assessorar a população por meio de treinamentos, encontros, palestras, reuniões e cursos (via rádio ou presencialmente), procurava desenvolver nas pessoas o espírito de cooperação (Kadt, 2007). Desse modo, a Animação Popular era considerada como:

[...] um processo global de promoção do homem, através de sua própria ação [...]. Significa trabalho animado por elementos populares. No caso do trabalho educativo, serão elementos do povo que assumem sua própria educação e os engajamentos consequentes [...]. É um processo de estruturação de comunidades e organização de grupos, progressivamente assumido por seus próprios membros, a partir de seus elementos de liderança (MEB, 1966, p. 26).

Por meio da animação popular, o MEB Tefé, incentivou a participação social e a promoção integral do homem, para que os próprios membros das comunidades refletissem acerca de suas realidades e da resolução dos problemas, assumindo, assim, as suas responsabilidades. Portanto, o foco do MEB não era apenas o de alfabetizar, mas também o de assessorar os líderes locais para que adquirissem conhecimentos por meio de atividades complementares, como, por exemplo, a educação sindical, o cooperativismo e as ações direcionadas às mulheres: educação para o lar, alimentar, puericultura e clube de mães.

Para realizar este trabalho, a equipe local procurou juntamente com instituições parceiras – Banco do Brasil, Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural, Associação de Crédito e Assistência Rural do Amazonas, Projeto Rondon, Campus da Universidade Federal de Juiz de Fora – visitar as

localidades com a finalidade de sensibilizar a população sobre os seus direitos e deveres, bem como assessorar na criação de conselhos de saúde, educação, cultura, lazer, entre outros.

As discussões e assessorias em torno da temática da educação sindical tinham o objetivo de formar líderes sindicais para sensibilizar os trabalhadores da importância de se filiarem ao sindicato dos trabalhadores rurais. O sindicato tinha como função lutar pelos direitos dos trabalhadores, mas, para isso, fazia-se necessário o envolvimento de todos nas mobilizações e reivindicações, engajando-se, portanto, em uma causa coletiva. O sindicalismo em Tefé teve destaque e, de certo modo, foi uma das atividades mais estimuladas na perspectiva da animação popular. Por meio dela, as populações ribeirinhas buscaram reivindicar seus direitos trabalhistas (Coelho, 2022).

Desse modo, o MEB contribuiu para potencializar a luta sindical a partir da década de 1960, especialmente nas regiões Norte e Nordeste. Para discutir tais questões, foram organizadas assembleias, reuniões e elaborado material didático para os treinamentos dos líderes sindicais. Dentre estes materiais, mencionamos a *Cartilha Participação Sindical* que objetivava informar e sensibilizar o trabalhador rural acerca dos seus direitos e deveres, de criticar as relações e rotinas de trabalho, bem como a remuneração e a situação de desigualdade social. Este material, retratava por meio de charges a rotina de um trabalhador, os desafios diários, o deslocamento para trabalho, a carga horária exaustiva, a baixa remuneração, a relação de exploração entre empregador e empregado e os

conflitos em casa por falta do necessário para a manutenção familiar (Coelho, 2022). As imagens a seguir apresentam os desafios de uma família devido à falta de um salário digno para a manutenção das despesas básicas.

Figura 2 – Cartilha sobre educação sindical



Fonte: Cartilha de apoio participação sindical, MEB Tefé, s/d

No que se refere aos treinamentos dos líderes comunitários para atuarem nestes cursos, verificamos que a maioria era do sexo masculino. De uma turma composta por vinte e sete pessoas, apenas sete eram mulheres (MEB Tefé, 1975). Desse modo, é possível perceber uma predominância de homens na direção de determinados assuntos como política, sindicalismo e luta de classe, aspecto que indicia uma visão sexista predominante na organização das discussões e na distribuição dos papéis sociais. Quanto aos materiais didáticos, a equipe local do MEB elaborava e distribuía aos

participantes e os assuntos versavam sobre a história do sindicato, o uso e a posse da terra, a importância do trabalho coletivo, a participação de todos na luta contra as injustiças e as desigualdades sociais, entre outros (MEB Tefé, 1975, p. 2). De modo geral, o MEB procurou “[...] difundir um modelo de estatuto para os sindicatos que em cada município era adequado à sua especificidade” (Raposo, 1985, p. 143).

O MEB Tefé desenvolveu também atividades na perspectiva do “cooperativismo” e, com isso, buscou estimular a população a desenvolver trabalhos coletivos, os chamados “ajuris” – ação coletiva e cooperativa – e este tipo de ação se dava, principalmente, no arado da terra, na plantação, nas colheitas e na construção de casas e escolas comunitárias. Para que estas atividades fossem efetivadas, o MEB orientava via cursos na modalidade presencial, com duração média de cinco dias e carga horária de aproximadamente 40 horas, sendo ofertado, quando possível, via rádio. Os cursos eram predominantemente frequentados por indivíduos do sexo masculino, em grande parte analfabetos ou com baixa escolaridade. A partir desta formação, a equipe do MEB procurava auxiliar os grupos que pretendiam trabalhar com o cooperativismo e, para isso, incentivava-se e ressaltava-se a necessidade de que “[...] a comunidade assumisse, não apenas as atividades, mas também as decisões importantes sobre o que fazer” (Kadt, 2007, p. 243).

Em Tefé, eram desenvolvidas várias ações nesta perspectiva, como por exemplo, construção de fossas sanitárias, a fim de evitar doenças relacionadas à falta de saneamento, a

melhoria de habitações dos moradores, a construção de casas ou escolas comunitárias, o preparo do solo para plantações de roças de verduras, legumes e hortaliças (MEB Tefé, 1971). Nos cursos, procurava-se sensibilizar a população a respeito do poder e da força que tinha a coletividade, da importância da união para resolver os problemas.

Deste modo, buscava-se, ao longo das aulas, refletir sobre a consciência de classe, o conhecimento dos direitos e deveres do trabalhador, ressaltando questões relacionadas ao processo estabelecido entre opressor e oprimido, sendo estas discussões necessárias, especialmente, pelo fato de que muitos agricultores viverem em situação de exploração por seus patrões. Por esse motivo, o MEB procurava fazer com que eles se associassem a uma cooperativa, pois acreditavam que era preciso conscientizar a população acerca de seus direitos e das condições de exploração a que estavam submetidos.

O MEB assessorava também os eventos culturais/lazer. Para incentivar a interação e a recreação das pessoas entre as comunidades, o Movimento assessorou a criação do *Clube de Esporte*. O objetivo deste evento ia além da recreação, pois ao mesmo tempo que ocorria a interação nos torneios entre os grupos das comunidades, havia a possibilidade da equipe do MEB observar e avaliar outros aspectos, inclusive aqueles relacionados ao comportamento dos envolvidos nas atividades (Fávero, 2006).

O Clube de Esporte foi criado em 1964, a partir da constituição de uma diretoria composta por três membros. Esta

diretoria era responsável por organizar e promover os torneios intercomunitários e interestaduais, que deveriam ocorrer no período de verão. A prática esportiva em Tefé até o início da década de 1960 era tímida, mas foi se tornando mais frequente com o passar dos anos. O sistema de Tefé movimentava as comunidades aos finais de semana, não apenas com as práticas esportivas, mas também com as festas comemorativas, religiosas e as típicas da região amazônica, ou seja, aquelas que a população considerava tradicional, passadas ao longo de décadas às novas gerações. Neste sentido, o sistema de Tefé organizava festas culturais e religiosas – o boi bumbá, a ciranda, o dia da padroeira, dias santos e as pastorinhas apresentadas no Natal.

Outra iniciativa do MEB Tefé foi a de envolver as mulheres ribeirinhas em ações, principalmente nos cursos profissionalizantes. Em grande parte, as mulheres ribeirinhas eram analfabetas e em grande maioria, desprovidas de escolarização e de trabalho. A criação do *Clube de Mães*, visava integrar um grupo de mulheres residentes nas comunidades, das quais desenvolviam trabalhos coletivos e organizados. Este tipo de ação se intensificou a partir do início da década de 1970. Para oficializar o *Clube de Mães*, foi organizada uma diretoria composta por presidente, vice-presidente, primeira e segunda secretária, primeira e segunda tesoureira, todas eram mulheres ribeirinhas. Nesta composição, o papel de quem presidia o Clube era de fundamental importância para o bom andamento dos trabalhos (Marinho, MEB Tefé, 1979, p. 2).

O Movimento incentivava as mulheres a desenvolverem trabalhos na perspectiva da coletividade e da solidariedade, ou seja, da união em busca de um objetivo comum, o bem-estar das famílias e da comunidade. Para colocar esta proposta em prática, o MEB, juntamente com seus parceiros – Emater, Banco do Brasil, Acar, UFJF –, prestava assessoria às mulheres ribeirinhas, com a intenção de prepará-las para as tarefas do cotidiano e a complementação da renda familiar. Deste modo, as mulheres que faziam parte do Clube discutiam temas ou desenvolviam ações relacionadas às promoções sociais, por meio de festas ou encontros comemorativos; campanhas, principalmente na área da saúde e na confecção de artesanato, como: tecelagem, modelagem, corte-costura, culinária, horticultura e puericultura (Marinho, MEB Tefé, 1979).

O MEB Tefé procurou acompanhar de perto os trabalhos desenvolvidos pelos clubes nas comunidades e incentivou as mulheres a mudarem suas perspectivas, principalmente a de submissão e dependência financeira dos seus companheiros. O *Clube de Mães* era composto por uma média de 15 a 44 mulheres, em muitas localidades havia até dois clubes e os tipos de atividades por elas desenvolvidas eram: campanha para o serviço de artesanato, maior qualidade na alimentação, plantio de hortas, capina de roça das sócias, tecelagem com telas, confecção de objetos em cerâmica e palha, dentre outros.

Para qualificar as mulheres, o MEB, juntamente com os parceiros, desenvolveu vários cursos, dentre eles, os “Cursos de Artesanatos”. A partir desta proposta, procurou sensibilizar

a população da importância de se buscar outros meios para complementar a renda familiar e ao mesmo tempo valorizar a cultura e o artesanato, utilizando, para isso, a matéria prima presente na região (MEB Tefé, 1972).

A fim de ampliar a qualificação das mulheres nas comunidades, o sistema de Tefé desenvolveu o “Curso de Tecelagem”, em que mesclou aulas teóricas e práticas. Para desenvolvê-lo, o MEB contou com um profissional da área para qualificá-las e, posteriormente, estas deveriam atuar como repassadoras de conhecimentos em suas respectivas localidades, o que poderia contribuir para a transformação da realidade local. Após o treinamento e a confecção dos produtos artesanais, organizava-se feiras, encontros, festas religiosas e culturais, nas quais os artesãos faziam exposições para comercializar os produtos. Os grupos de mulheres, ao comercializarem sua produção nas feiras, reuniam-se para definir o valor que seria destinado às despesas com o *Clube de Mães* e posteriormente, dividia-se o restante do valor arrecadado entre as sócias do Clube, recurso este empregado para a melhoria da qualidade de vida dos seus familiares.

Outro curso desenvolvido foi o de “Horticultura”, tendo como principais parceiros o Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra e a Associação de Crédito e Assistência Rural do Amazonas. Este ocorria de forma presencial e objetivava inserir na alimentação das populações ribeirinhas o consumo de verduras e legumes, sendo necessário, para isso, capacitar os agricultores, principalmente as mulheres, em técnicas e

práticas de cultivo de hortaliças para promover a implantação de hortas domésticas e comunitárias. Incentivava-se a busca de conhecimentos técnicos para o cultivo de verduras, hortaliças e raízes (MEB Tefé, 1973).

No geral, as aulas abordavam questões relacionadas ao preparo do solo para a plantação e o consumo das hortaliças. Neste sentido, os conhecimentos adquiridos visavam capacitar as mulheres a fim de que pudessem produzir alimentos para a subsistência, além de contribuir no complemento da renda familiar. Embora tenha havido uma preocupação em relação à mudança nos hábitos alimentares da população, não percebemos a partir das temáticas discutidas, por exemplo, questões ligadas à conscientização do direito à terra e as possíveis táticas para superar a exploração exercida por aqueles que detinham o poder (Certeau, 2017).

Para desenvolver a formação teórica nos cursos profissionalizantes, o MEB contava, geralmente, com mão de obra especializada, que na maioria das vezes era cedida por instituições e, quando isso não ocorria, havia a contratação e pagamento pelo próprio sistema de Tefé. A equipe do MEB, embora não ministrasse os cursos de forma direta, procurava acompanhar os formadores para interagir e assessorar a população como um todo, ou seja, em assuntos gerais (MEB Tefé, 1974).

Outro curso destinado às mulheres e que teve destaque em Tefé foi o de “Educação para o Lar”. Este, com duração de duas horas diárias, dividido em uma parte teórica e outra prática,

objetivava orientar as mulheres acerca da preservação do lar, da higiene da casa, do cuidado com os utensílios domésticos, do acondicionamento dos alimentos, das boas maneiras e dos cuidados com as crianças. Para sua realização, o MEB contou com o auxílio principalmente da ACAR/AM (MEB Tefé, 1972).

Em linhas gerais, discutia-se aspectos relacionados à família como um todo, ressaltando, desse modo, o cuidado com o lar, a educação dos filhos, independente da faixa etária e a orientação sobre os cuidados das mulheres na gestação. O curso era transmitido via rádio aos finais de semana, geralmente aos sábados, com a duração de duas horas, mas quando possível, era ofertado presencialmente nas localidades em que havia escolas mantidas pelo MEB. Nele, procurava-se levantar questões sobre saúde, higiene e saneamento básico para a reflexão coletiva, tendo sempre como ponto de partida os conhecimentos prévios dos participantes (MEB Tefé, 1972).

Quanto ao curso de “Educação Alimentar”, este foi pensado e incluído como mais uma opção para as mães de famílias. Era desenvolvido geralmente no formato presencial e tinha como objetivo ensinar as mulheres a adotarem nas famílias uma alimentação saudável. No decorrer do curso, eram abordadas questões sobre a importância dos alimentos, a melhor forma de preparo, o valor nutricional e o cuidado com a higiene das frutas, dos legumes e das verduras. Com esta ação, o MEB pretendia despertar nas mulheres a importância de comer bem e com qualidade (MEB Tefé, 1972, p. 5). Este curso foi pensado em resposta à situação preocupante em que

vivia a população da primeira infância na região Norte, devido aos altos índices de mortalidade infantil, que estavam muitas vezes relacionados aos fatores econômicos, ao analfabetismo, a ausência de educação higiênica e de saneamento básico (Coelho, 2022).

Neste contexto, havia taxas elevadas de mortalidade infantil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste e, desse modo, muitas crianças acabavam morrendo ainda na primeira infância. Este cenário contribuiu para que grande parte da população, especialmente os pobres, continuassem a enfrentar problemas de toda ordem por causa da fome, da subalimentação e conseqüentemente por causa das doenças. Em decorrência de tal situação, o MEB Tefé, ao levantar para debate estas questões, salientava a importância da alimentação saudável, da ingestão de água potável e chamava a atenção das mulheres para os cuidados que deveriam ter no período gestacional e no pós-parto, pois a preservação da vida se iniciava antes do nascimento.

Embora houvesse a orientação do consumo de uma alimentação saudável, como frutas, verduras, legumes, leite e cereais, não era algo de fácil acesso naquela região, tendo em vista que estamos nos referindo a localidades que muitas vezes não tinha nem os alimentos típicos da região, como o peixe e a farinha. Os alimentos consumidos pelas crianças e adultos eram pobres em nutrientes e, por isso, a equipe do MEB procurava apresentar alternativas para complementar a alimentação das famílias ribeirinhas, com carnes e ovos de

animais, como por exemplo, de tartaruga, de capivara, de tatu, entre outros (MEB Tefé, 1975).

Outro curso implementado pelo MEB em Tefé foi o de “Puericultura”. Nele objetivava-se ensinar as mulheres técnicas adequadas ao desenvolvimento fisiológico da criança, diminuindo, assim, os riscos da mortalidade infantil. A equipe treinava as pessoas interessadas em adquirir conhecimentos teóricos e práticos acerca dos cuidados necessários à primeira infância. Este curso tinha uma boa aceitação da população que residia no interior, uma vez que havia um índice elevado de doenças e mortes (Apostila Puericultura, MEB Tefé, s/d).

Durante as aulas, era ressaltada a preocupação com a proteção das crianças, argumentando que estas precisavam ser bem nutridas para se tornarem adultos produtivos e saudáveis, pois o progresso e o futuro da nação estavam diretamente relacionados à responsabilidade das mulheres/mães no cuidado e proteção dos filhos. Geralmente, o curso era ministrado pelas supervisoras do MEB, que treinava um grupo de mulheres para que pudessem orientar e acompanhar as gestantes e as mães dos recém-nascidos em suas respectivas comunidades (MEB Tefé, 1973, p. 21).

Em decorrência da falta de assistência ginecológica às mulheres, o MEB, em parceria com outras instituições, desenvolveu o curso “Parteira Curiosa”. Este curso geralmente era ministrado presencialmente com aulas teóricas e práticas por profissionais pertencentes as seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial de Manaus;

Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Amazonas, Hospital São Miguel de Tefé e Hospital de Carauari. Os assuntos discutidos versavam sobre a influência da parteira na comunidade, suas funções e limitações, como também a importância do pré-natal, os desconfortos ocorridos no período gestacional, as condutas das mulheres e suas complicações na gravidez – aborto, hemorragia, pré-eclâmpsia –, o método que deveria ser utilizado no momento do parto, materiais necessários para o bebê, o preparo para o parto, higiene pré-natal e a importância do aleitamento materno (Apostila Curso de Parteira Curiosa. Manaus, s/d).

O curso de Parteira Curiosa tinha a intenção de treinar as mulheres que já exerciam a função de parteira, mas que não haviam realizado nenhuma qualificação. As discussões tinham como ponto de partida as experiências destas mulheres, utilizando como metodologia a escuta das parteiras, os exercícios com perguntas sobre a temática, o debate, a assembleia, os trabalhos em grupo e as demonstrações.

No estado do Amazonas, as parteiras desempenhavam um papel significativo, principalmente na zona rural, sendo consideradas como líderes comunitárias, uma vez que exerciam, na maioria das vezes, influência sobre as famílias. Isso ocorria, normalmente, devido à idade, à experiência na área e os laços de parentesco ou de amizade que as uniam às famílias as quais elas assistiam. Neste sentido, as parteiras se apresentavam como prestadoras de serviços na área da saúde pública, contribuindo para a manutenção da saúde da mãe e do recém-nascido

(MEB Tefé, 1971). As discussões acerca da saúde eram relevantes para as populações ribeirinhas, pois havia muitas crenças baseadas no senso comum que em alguns casos, colocavam em risco as vidas das mulheres e das crianças (Coelho, 2022).

Como podemos perceber, o MEB Tefé esteve à frente de muitas ações, no entanto, só foi possível, em decorrência das parcerias firmadas com instituições que contribuíram principalmente com recursos humanos para a formação técnica das pessoas envolvidas nos cursos profissionalizantes e dos recursos financeiros nacionais e internacionais recebidos. Ao longo do período analisado, observamos o esforço empreendido pela equipe do MEB no intuito de disseminar ideias de cooperação, de solidariedade e da importância de se construir ações articuladas com o objetivo de transformar a realidade dos menos favorecidos, que não tinham acesso aos direitos básicos, como por exemplo, a saúde, a educação, o saneamento básico, entre outros. Portanto, o papel que o MEB desempenhou no contexto amazônico foi de suma importância, sobretudo nos aspectos sociais e educacionais da população ribeirinha.

Considerações finais

O MEB Tefé iniciou suas ações como um Movimento para alfabetizar adultos via escola radiofônica, mas ao longo da década de 1970, foi assumindo um trabalho mais amplo a partir de outras perspectivas de atuação. Iniciativas destinadas ao desenvolvimento comunitário, o qual incluiu em suas ações

homens e mulheres de diferentes faixas etárias, significou a possibilidade deste Movimento ampliar seu raio de ação para além da alfabetização na perspectiva do ler, escrever e contar. Assim, o MEB atuou em várias frentes e suas ações se deram, principalmente, por meio do sindicalismo, cooperativismo, clubes e dos diversos cursos profissionalizantes e de formação.

Assim, há que se considerar que, de modo geral, o MEB proporcionou conhecimentos formais, não formais, técnicos, agrícolas, higiênicos e sanitários à população nos municípios nos quais desenvolveu suas atividades, procurando, desse modo, levar os sujeitos a refletirem acerca da sua realidade e da importância das lutas coletivas para a superação dos problemas que afligiam, em especial, a população desassistida pelo Estado. O MEB Tefé se desenvolveu em um cenário de luta política e, apesar das limitações, buscou atuar em diferentes frentes. Nos primeiros anos de implantação, procurou mapear e conhecer a realidade sociocultural dos ribeirinhos e, por meio da educação de base, teve a intenção de transformar a estrutura social da população, sensibilizando-as da importância de sua participação e conscientização enquanto cidadãos. A população não tinha acesso à educação, ao saneamento básico, à moradia com qualidade e ao emprego formal, no geral, a ocupação era apenas para a subsistência e, por isso, na nossa compreensão é necessário considerar o papel que o MEB representou para essa população.

Assim, consideramos que o trabalho empreendido pelo MEB Tefé representou uma possibilidade de se incluir um

número considerável de comunidades espalhadas ao longo dos rios Tefé, Juruá, Amazonas e Solimões, bem como aquelas localizadas no meio da floresta. O MEB se constituiu em uma importante experiência e que, apesar das dificuldades econômicas e dos embates ideológicos que permearam o momento histórico em tela, podemos considerar que as ações implementadas contribuíram para fomentar o acesso à educação, à saúde, ao transporte e à comunicação a uma população desprovida de seu direito à cidadania. A partir dos cursos, temas relacionados aos direitos básicos assegurados por lei, a exploração pelo trabalho; as injustiças e desigualdades sociais foram abordados, cumprindo, assim, o objetivo de transformar a vida da população de Tefé e dos municípios vizinhos.

Referências

BRANDÃO, C. R. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CERTEAU, M. *A Escrita da História*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. 3. ed. Rio de Janeiro: Florense, 2017.

COELHO, L. R. *Educação de adultos no cenário amazônico: Movimento de Educação de Base em Tefé/AM (1963-1982)*. 2022. 267f. Tese (Tese em Educação), Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

COELHO, L. R. *Educação de Jovens e Adultos: as ações do MOBREAL no Município de Patos de Minas/MG (1970-1980)*. 2007. 132f.

Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

FÁVERO, O. *Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática pedagógica do MEB - Movimento de Educação de Base, 1961-1966*. Campinas: Autores Associados, 2006.

FÁVERO, O.; SILVA, F. V.; COELHO, L. R. História e memória da educação popular em Tefé-AM. In: FÁVERO, O.; PINHEIRO, M. G. S. P. (orgs.). *Diversidade na Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: Liber Livro; Manaus, EDUA, 2012.

JANNUZZI, G. S. M. *Confronto Pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. Tradução Frederico Carotti. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989a.

KADT, E. *Católicos Radicais no Brasil*. Brasília: UNESCO/MEC, 2007.

PAIVA, M. M. et al. *As Escolas Radiofônicas de Natal: uma história construída por muitos (1958-1966)*. Brasília: Liber Livro/UFRN; Natal: 2009.

PEIXOTO FILHO, J. *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia: UCG, 2003.

RAPOSO, M. G. B. *Movimento de Educação de Base: discurso e prática (1961-1967)*. São Luís: Universidade Federal do Maranhão e Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, 1985.

WANDERLEY, L. E. W. *Educar Para Transformar: educação popular, Igreja Católica e política no Movimento de Educação de Base*. Petrópolis: Vozes, 1984.

Relatórios

MEB. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 1961.

MEB. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 1963.

MEB. *Relatório*: estudo de área. Tefé, 1965.

MEB. *Relatório*: MEB em cinco anos 1961-1966. Rio de Janeiro, 1966.

MEB. *Relatório para Assembleia Geral da CNBB*. Rio de Janeiro, 1969.

MEB. *Relatório Anual*. Tefé, 1971.

MEB. *Relatório Geral*. Rio de Janeiro, 1972.

MEB. DUARTE, Luciano José Cabral. *O trabalho do Movimento de Educação de Base e o desenvolvimento social*. Brasília, 1972.

MEB. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 1973.

MEB. *Informações sobre o supletivo*. Tefé, 1974.

MEB. *Relatório*: treinamento de horticultura. Tefé, 1974.

MEB. *Relatório*: cursos por sistema. Tefé, 1975.

MEB. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 1976.

MEB. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 1977.

MEB. *Relatório Anual*. Rio de Janeiro, 1978.

MEB. MARINHO, Maria Dirce. *Orientação para clube de mães*. Tefé, 1979.

MEB. *Relatório Anual*. Brasília, 1980.

MEB. *Relatório Anual*. Brasília, 1981.

MEB. *Relatório de viagem*. Tefé, 1981.

Cartilha e Apostilas

MEB. *Cartilha*: curso supletivo. vol. 1, Tefé, s/d.

MEB. *Cartilha*: participação sindical. Tefé, s/d.

MEB. *Apostila*: cooperativismo. Tefé, s/d.

MEB. *Apostila*: puericultura. Tefé, s/d.

MEB. *Cartilha*: educação familiar. Tefé, s/d.

MEB. *Apostila*: curso de parteira curiosa. Manaus, s/d.



Aspectos históricos e institucionais da Psicologia no Amazonas

Selma Barboza Perdomo
Ana Chystina Venâncio Mignot

Introdução

Este capítulo versa sobre alguns caminhos percorridos para a instituição da Psicologia como profissão no estado do Amazonas e traz dados coletados em minha tese de doutoramento intitulada *PELAS MEMÓRIAS DE UM PIONEIRO: A trajetória de Waldir dos Santos Costa*⁶⁹ na história da Psicologia no Amazonas (Perdomo, 2022), orientada pela professora doutora Ana Chystina Mignot, no período de 2018 a 2022.

Para construir esta historiografia, me propus a compreender algumas nuances da história de vida deste professor e psicólogo que se engajou no desenvolvimento do campo da Psicologia no âmbito profissional, acadêmico e na organização desta categoria no estado do Amazonas.

69 Amazonense, filho de Raul Rodrigues da Costa Júnior, construtor, e de dona Irene dos Santos Costa, costureira. Waldir dos Santos Costa nasceu na cidade de Manaus, em 15 de janeiro de 1939. Casou-se em 1973 com Louse Marilane Poroça, pernambucana da cidade de Recife, com quem teve seis filhos.

Uma investigação que passou pelas instituições que contribuíram para sua formação como psicólogo e por seus espaços de atuação, ao implantar o primeiro serviço de Psicologia do Amazonas e se dedicar a favor da regulamentação da profissão neste estado, durante o período de 1973 a 2018, enquanto assumiu a gestão de instituições, exerceu o magistério e liderou movimentos associativos. Portanto, trata-se de um estudo biográfico, cujas narrativas deste sujeito e de sua rede de sociabilidade constituíram fontes privilegiadas de pesquisa.

Conhecer os aspectos históricos de uma categoria, a partir das memórias de quem as vivenciou, está diretamente relacionado com a formação da identidade profissional para que ao se reconhecer numa coletividade, o indivíduo possa se identificar, pertencer e valorizá-la. Além disso, ao preservar os aspectos da história ocorrida em determinada região, as características do local são consideradas, juntamente com sua cultura e peculiaridades, contribuindo para o fortalecimento da categoria neste local.

Dentre os momentos de entrevistas com o professor Waldir dos Santos Costa, enquanto buscava compreender sua trajetória profissional, me foi entregue um artigo escrito a muitas mãos, na década de 1980, por psicólogos que atuavam na cidade de Manaus e que gostariam de preservar essa história:

A história da psicologia no Amazonas teve início com a formação da primeira universidade denominada de “Escola Universitária Livre de

Manaus”, uma remodelação da Escola Livre de Instrução Militar do Amazonas, inaugurada a 22 de novembro de 1909. Nesta época os conteúdos da área da Psicologia eram abordados nos cursos de fundamentação psicológica das ciências sociais e políticas. A psicologia estava intimamente relacionada aos trabalhos educacionais desenvolvidos no Estado do Amazonas, principalmente com a existência da Escola Normal, criada em 04 de novembro de 1880 e inaugurada em 06 de março de 1882 sob a direção do Dr. Epifânio José Pedrosa. O enfoque psicológico era aplicado a escolas particulares e estatais e especializadas, como o instituto Montessoriano Álvaro Maia do Dr. André Araújo. Este, por sua vez, desenvolvia trabalhos com deficiência física, auditivas, visuais e mentais, dentro de um processo educativo de desenvolvimento da potencialidade. Pertencia à Escola, também, o “Laboratório Psicopedagógico da Conduta Infantil Araújo Filho”. As atividades profissionais eram desenvolvidas por educadores, no Juizado de Menores, cujo titular era o Dr. André Araújo. Havia um serviço de avaliação e orientação psicológicas através de testes psicopedagógicos (REVISTA DA PSICOLOGIA / CRP-01, p. 39, s/d, grifo do autor).

O texto publicado foi a ponta de um fio que desejei puxar no período de doutoramento na Universidade do Estado do Rio

de Janeiro. O que mais havia sido publicado a respeito desse assunto? Quais pessoas e caminhos foram percorridos para que hoje, no Amazonas, encontremos serviços estabelecidos, cursos e a distinção de uma categoria de Psicólogos? Quais os primeiros espaços profissionais e intelectuais dessa profissão que foram ocupadas nesta região?

A ausência de publicações capazes de me darem tais respostas e a inexistência deste conteúdo nos cursos de Psicologia sediados em Manaus me conduziram a uma busca da construção historiográfica a partir das pessoas que vivenciaram tais eventos. Nesta procura, no início de 2018, compreendi que aquele profissional, juntamente com sua rede de sociabilidade intelectual, poderia abrir alguns caminhos para mim. À época, ele acabara de completar 80 anos de idade, há pouco havia deixado de trabalhar no primeiro Serviço de Psicologia instituído por ele no Amazonas, no ano de 1973, no Departamento de Trânsito do Amazonas (DETRAN-AM).

Ao me debruçar sobre a história de vida deste professor, me deparei com uma rede de sociabilidade intelectual formada em torno de uma categoria, numa luta constante para a formação de campo de atuação do psicólogo, na democratização do ensino de Psicologia e na distinção profissional ao criar espaços de regulamentação da prática psicológica no Amazonas.

Assim, ao selecionar os resultados de uma ampla pesquisa, a narrativa deste capítulo está dividida em duas seções. A primeira pretende desvelar os caminhos percorridos por Waldir dos Santos Costa na instituição do primeiro Serviço

Médico e Psicológico, juntamente com a criação de um Laboratório de Psicometria no DETRAN-AM, e a segunda procura compreender como se deu a instituição do curso de Psicologia na Universidade Federal do Amazonas, sendo ainda hoje o único curso de oferta pública e o resultado de esforços na democratização do ensino de Psicologia nesta região.

Criação do Serviço Médico e Psicológico no DETRAN-AM

Desde 1954, quando o jovem Waldir dos Santos Costa mudou-se para Pernambuco para ingressar no seminário Salesiano, até 1964, quando decidiu que não seria padre, passou por algumas áreas de formação. Além de teologia, graduou-se em Filosofia, Letras e Pedagogia. No ano de 1972, já graduado psicólogo pela Universidade Católica de Pernambuco, foi convidado a trabalhar na área de avaliação psicológica em Araçatuba, no interior de São Paulo, na avaliação das condições psíquicas de motoristas.

Essa atividade fez com que ele viajasse constantemente para a cidade de São Paulo com o objetivo de se capacitar na área de Psicometria no Departamento de Trânsito em São Paulo (DETRAN-SP). Para melhor compreender o caminho realizado pelo professor Waldir e suas inserções na história da Psicologia do Amazonas, é necessário atentar para o contexto brasileiro concernente às leis de trânsito criadas na década de 1960.

O Departamento de Trânsito (DETRAN), enquanto parte integrante do Sistema Nacional de Trânsito, foi criado no Brasil em 21 de setembro de 1966 e, em decorrência de rearranjos administrativos, a partir de 1968, cada estado brasileiro procedeu com a criação do seu departamento. A respeito da articulação em torno da sua implementação dentro do Amazonas e da necessidade de formação de pessoal, essa demanda se tornou presente a partir de 1972.

Neste contexto, quando pensamos sob a perspectiva histórica da inserção da Psicologia no trânsito, a literatura revela que os primeiros automóveis e caminhões no Brasil datam do início do século XX, sendo, em 1910, a primeira iniciativa no sentido de se normatizar regras para prevenir acidentes causados por *motoneiros*, motoristas assim denominados à época.

Contudo, nas décadas de 1940 e 1950, dado o aumento da malha viária num país em franco processo de urbanização, tal demanda obrigou as autoridades a desenvolverem e implementarem medidas preventivas de acidentes, sendo uma delas a seleção médica e psicotécnica, com vistas a restringir o acesso ao volante por pessoas propensas a causá-los (Silva; Gunther, 2009).

Em 1956, Juscelino Kubitschek tomou posse como Presidente da República (1956-1961) e uma de suas primeiras ações foi apresentar um Plano de Metas com 31 objetivos com enfoque em alguns pontos. Neste plano, como prioridade inicial, o governo previa alocar investimentos para o setor de transportes, em especial o rodoviário e incentivar a

indústria automobilística, enquanto outros pontos prioritários canalizavam recursos em energia, indústria pesada e alimentos.

A avaliação das condições psíquicas dos motoristas ocorreu neste contexto de desenvolvimento do interior do país, forte marca do governo de Juscelino, que teve como uma das estratégias interligar as regiões Centro-Oeste e Norte, por meio da construção e ampliação da malha viária brasileira.

O momento se associou à chegada e ao incentivo político para a indústria automobilística nacional, momento em que se ampliou a demanda na legislação das leis de trânsito, assim como as exigências e normas que demonstravam que a pessoa estava apta ou não para dirigir.

No ensejo da regulamentação das regras de trânsito, e sob forte influência da Teoria da Propensão⁷⁰ aos acidentes, discutia-se, no âmbito internacional, a avaliação das condições psíquicas dos motoristas. No Brasil, inicialmente, tais avaliações eram feitas por engenheiros, médicos e psicólogos estrangeiros ou com formação em outros países, que se instalaram por aqui. Dentre eles, vindo da Espanha, destaca-se o médico e psicólogo Emílio Mira y López, fundador do Instituto de Seleção e Orientação profissional (ISOP), em 1947, na cidade do Rio de Janeiro e criador do teste denominado Psicodiagnóstico Miocinético (PMK)⁷¹.

70 A teoria afirma que há pessoas mais propensas que outras a se envolverem em acidentes, o que justificou a elaboração de um processo de habilitação para identificar os indivíduos propensos (Silva; Gunther, 2009).

71 O PMK é um teste de expressão gráfica que avalia características de personalidade tais como emoção, tensão, agressividade, tônus vital,

Ao final da década de 1940, o trabalho de Mira y López ganhou proeminência na área de avaliação psicológica e, conseqüentemente, em resposta às demandas sociais no âmbito da psicologia aplicada ao trânsito. Isso significa que, ao ser regulamentada como profissão no Brasil, em 1962, já havia uma prática prévia de profissionais que recebiam treinamento específico para exercer tais funções, conhecidos como psicotécnicos. Segundo Silva (1997), foi somente em 1968, em função da nova organização do Sistema Nacional de Trânsito e criação dos departamentos nos estados, que o psicólogo foi inserido no processo de habilitação, realizando avaliação psicológica parcial de motoristas.

Em dezembro de 1972, Waldir dos Santos Costa viajou de São Paulo para Manaus com o objetivo de passar o período de férias com sua mãe. Àquela época, estava noivo de Louse Poroca, com quem fazia planos de se casar, como de fato veio a acontecer meses depois. No estado do Amazonas, a inauguração e mudança para autarquia do Detran-AM data de 1973, tendo como primeiro diretor presidente o engenheiro José Aldemar Maués, o qual convidou o professor e psicólogo Waldir dos

adaptabilidade, relacionamento intrapessoal e impulsividade. Ele permite realizar uma análise quantitativa e qualitativa, tanto estrutural quanto racionalmente. Sua aplicação é individual, sendo indicado para aplicação em um grande universo de sujeitos, independentemente da sua realização de nível socioeconômico-cultural. Proporciona a investigação de aspectos da personalidade por meio do estudo de sua “fórmula atitudinal mediante a análise das tensões musculares involuntárias, que revelam as tendências fundamentais de reação (Mira, 2004).

Santos Costa para organizar o primeiro serviço médico e psicológico desta instituição. Na área do Trânsito, organizou o primeiro Laboratório de Psicometria e formou uma equipe para a avaliação de candidatos à obtenção da Carteira Nacional de Habilitação (CNH).

Os rumores e expectativas para a criação do primeiro Laboratório de Psicometria no Amazonas podem ser constatados por meio da divulgação feita pelo *Jornal do Commercio do Amazonas*, no ano de 1972, conforme reportagem a seguir:

PSICOTÉCNICO VOLTA A SER FEITO EM 73⁷²

A fim de adquirir equipamento para instalação de Manaus de um Laboratório para exame de psicotécnico, viajou as primeiras horas da tarde de ontem para São Paulo, o engenheiro José Aldemar Maués, Diretor do Departamento Estadual de Trânsito. O seu retorno à capital amazonense está previsto para os primeiros dias da próxima semana, quando ele mesmo trará todo o equipamento para o importante laboratório.

SOLUÇÃO

Explicou o engenheiro Maués que, com a aquisição desse laboratório, o DETRAN passará a realizar novamente os exames para motoristas profissionais, solucionando o problema. Saliento ainda que esses exames

72 Reportagem realizada por: GADELHA, Guilherme (Editor Geral). Psicotécnico volta a ser feito em 73. *Jornal do Commercio*. Manaus, 29 dez. 1972. Acesso em: 27 fev. 2019.

deverão voltar a ser feitos no mês de janeiro, quando o laboratório já estará em condições de funcionamento. Além da compra do equipamento, na capital bandeirante, o titular do DETRAN entrará em contato com as autoridades do DETRAN paulista, visando conseguir alguma coisa de positivo para nosso trânsito. Segundo disse o diretor Maués, o Departamento de Trânsito do Estado de São Paulo, tem colaborado muito com nosso DETRAN, inclusive no fornecimento de grande parte do material de sinalização já instalados em nossas principais artérias (Jornal do Commercio, 29 dez. 1972).

A análise da reportagem do jornal coaduna com a narrativa do professor Waldir, que me fez constatar que o ano de 1972 foi o período de negociação para o seu retorno a Manaus e planejamento para a instituição do Serviço Médico e Psicológico no Detran-AM, além de ter o Detran-SP como referência para a instalação do laboratório de Manaus.

Assim afirmo porque a viagem do engenheiro José Aldemar Maués⁷³ aconteceu na tarde do dia 28 de dezembro de 1972 e, ao que tudo indica, já estava acertada a instituição do Serviço Médico e Psicológico em janeiro de 1973, faltando apenas equipamentos trazidos pelo próprio engenheiro para o “importante laboratório”.

73 Era Engenheiro e foi o Diretor do DETRAN-AM, a partir de 1973, quando esta instituição passou a ser autarquia.

É plausível pensar que o engenheiro José Aldemar Maués já o conhecia, ou ao menos já tinha referências do professor Waldir e vinha em negociação com ele desde o ano anterior à sua vinda definitiva. Especialmente porque constatamos na reportagem o diálogo e parceria entre as instituições Detran-AM e Detran-SP e, na narrativa de Waldir, a presença constante desta última na aquisição do seu conhecimento em Psicometria.

Igualmente, denota que os conhecimentos adquiridos o tornaram apto para “montar o curso e o ambiente todo para a avaliação psicológica” e, por ter trabalhado junto aos médicos, instruiu também os estudantes de Medicina para a função, sabendo que o laboratório de psicometria funcionaria inserido no Serviço Médico e Psicológico do Detran-AM. Sua experiência no DETRAN-SP parece ter dado a ele um importante repertório prático para seu pioneirismo em Manaus.

Dois anos após esta implementação, o Detran-AM passou a contar com um segundo psicólogo, João Bosco Bezerra Araújo⁷⁴, cuja parceria de trabalho fora estabelecida desde o retorno de Waldir a Manaus. A cooperação laboral firmada

74 É amazonense, filho do Juiz André Vidal Araújo e da educadora Milbarges Bezerra de Araújo. João Bosco Bezerra Araújo mudou-se para a cidade do Rio de Janeiro na década de 1950 para cursar Filosofia e, em seguida, Psicologia, sendo egresso da primeira turma do curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Retornou a Manaus no início da década de 1960. A parceria de trabalho de ambos a partir da década de 1970 colocou o professor Waldir em contato com o diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da UFAM.

entre esses dois psicólogos teve início tão logo o professor Waldir retornou a Manaus. João Bosco, além de atuar na clínica particular psicológica, era diretor da Penitenciária Anísio Jobim e professor na Universidade do Amazonas, atual UFAM. A relação de trabalho e amizade sustentada por ambos perpassou por todos esses espaços profissionais.

O Laboratório de Psicometria do DETRAN-AM estava atrelado ao Serviço Médico e tinha suas atividades coordenadas pelo professor Waldir. É relevante pontuar a falta de profissionais médicos para compor a equipe. Ele contou que, para iniciar o trabalho, foram oferecidas bolsas de estudos para estudantes de Medicina e do colegial, a fim de que estes fossem habilitados para atuar na avaliação psicológica.

Tal ação era permitida pelo Conselho Federal de Psicologia à época, dada a escassez de profissionais, desde que houvesse um psicólogo responsável pela execução, correção e emissão dos laudos dos testes. Tudo aponta para um espaço social ávido por responder às demandas exigidas pela lei, em resposta aos problemas relacionados ao tráfego de automóveis na cidade.

As memórias do psicólogo João Bosco, somadas às de Waldir dos Santos Costa, fizeram-me refletir a respeito da relação entre memória e espaço. Concernente a isso, cada aspecto, cada detalhe dos lugares ocupados por ambos tem sentido que só é inteligível para os membros do grupo, “porque todas as partes do espaço que ele ocupou correspondem a outros tantos aspectos diferentes da estrutura e da vida em uma sociedade” (Halbwhachs, 2003, p. 160). Ao que parece,

o Laboratório de Psicometria do DETRAN-AM se tornou um espaço de referência aos psicólogos de Manaus, uma vez que tanto o professor Waldir, quanto João Bosco, estavam ali vinculados. Além disso, era o lugar indicado aos psicólogos que chegavam para trabalhar em Manaus para entregar seus documentos para regularizar suas atividades.

Sobre as práticas e características de Waldir dos Santos Costa, a também psicóloga Lígia Maria Duque Johnson de Assis⁷⁵ agregou detalhes às ações e estratégias tomadas por ele no Detran-AM, especificamente no que concerne à formação especializada de psicólogos, na década posterior à implementação do serviço Médico e Psicológico na região. Sobre tal forma de atuação, Lígia ressalta a postura responsável e de compromisso com a qualidade de trabalho do professor Waldir. Relata que ele tinha preocupação em buscar cursos de atualização, como de fato organizou cursos para formar peritos do trânsito, peritos examinadores e psicólogos peritos.

A narrativa traz indícios de que havia, por parte do professor Waldir, o interesse na construção de um campo profissional pautado no conhecimento científico, certificado por cursos de formação específica, ao incentivar a formação de associação de psicólogos do trânsito. Fica evidente também sua visão e desejo de ocupar os espaços de representatividade social e política da categoria. Importante afirmar que, àquela época, década de 1980, ele coordenava a Seção do Conselho

75 É atual Presidente do Conselho Regional de Psicologia (CRP/20).

Regional de Psicologia no Amazonas e a psicóloga Lígia Duque realizava a fiscalização das atividades dos psicólogos, respondendo a este Conselho.

As três edições dos cursos de formação de peritos em Psicologia do Trânsito ocorreram na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O vínculo de Waldir no Detran-AM e nesta instituição de ensino viabilizou o diálogo contínuo entre elas, em todo período de atuação profissional dele. As décadas posteriores serviriam para o amadurecimento das ideias semeadas nos cursos de formação. Observa-se que alguns frutos foram colhidos depois da saída do professor da instituição.

A partir da implementação dos serviços no Detran-AM, pode-se observar que este intelectual produziu e mediou conhecimento por três formas de atuação que colaboraram, direta ou indiretamente, para a emergência e expansão da Psicologia dentro do estado.

A primeira diz respeito à criação de empregos, abriu-se espaço para o trabalho específico da categoria profissional. As regras para obtenção da CNH e a expansão no conhecimento da avaliação psicológica por meio de testagem nas décadas anteriores a 1970 formaram um solo fértil para que a Psicologia firmasse suas bases profissionais no Amazonas, à semelhança do que aconteceu em outras regiões brasileiras.

A segunda área que deu visibilidade à profissão e promoveu a permanência e desenvolvimento dos novos profissionais que se achegavam a este campo de atuação no Amazonas, concerne

à organização de eventos, cursos de capacitação e formação específica ao que chamamos hoje de Psicologia do Trânsito⁷⁶.

Neste sentido, a UFAM foi uma forte aliada ao viabilizar cursos dentro da especialidade, à época chamado de formação de peritos do trânsito, oferecendo a esta categoria de trabalhadores e à sociedade a legitimidade por parte de uma instituição federal.

Por fim, a expansão no âmbito da ciência foi a terceira área identificada, uma vez que o Detran-AM, nas décadas posteriores à implementação do serviço médico e psicológico, abriu portas para ser campo de pesquisa em avaliação psicológica, cujos dados fornecidos serviram de base para adequação e estabelecimento de novas tabelas normativas que consideraram as características da população amazonense.

Portanto, o desenvolvimento de campo profissional, gerando empregabilidade para o psicólogo, a criação de cursos, a formação de peritos e capacitação para que estes atuassem nesta área específica, associada à viabilidade dada à pesquisa, foram ações importantes que marcaram o protagonismo do professor Waldir no campo da Psicologia no Amazonas.

Waldir dos Santos Costa atuou no Detran-AM no período de 1973 a 2018, não só inaugurou o primeiro Laboratório de Psicometria no serviço Médico e Psicológico da instituição, como fez do serviço um lugar de referência para a prática de avaliação

76 Somente em 2013, o Conselho Federal de Psicologia instituiu o Título de Especialista em Psicologia do Trânsito.

psicológica da região, nas décadas de 1970, 1980 e 1990. Neste local, seus pares de profissão o encontravam.

Ali também foi o ambiente que abrigou reuniões de professores psicólogos da UFAM, na década de 1990, para a concepção do curso de Psicologia, enquanto a universidade passava por período de greve. Portanto, em uma perspectiva histórica, a instituição ganhou um olhar privilegiado como um lugar de memória (Nora, 1993), em que ocorreram fatos inauguradores de processos fundamentais à sua trajetória de vida e suas inserções no campo da Psicologia no Amazonas.

A instituição do curso de Psicologia na Universidade Federal do Amazonas

Compreender a trajetória individual do professor Waldir, bem como as narrativas daqueles que caminharam junto a ele na implementação do curso de Psicologia na UFAM, é considerar que as memórias expressas nas narrativas destes atores sociais sofrem oscilações de acordo com o momento em que são articuladas ou que estão sendo expressas (Pollak, 1992).

Neste sentido, o tempo e o espaço em que as entrevistas com os professores da Universidade ocorreram interessa como parte do contexto em que foram construídas, para que se compreenda o engajamento destes sujeitos à tarefa de rememorar. Tais narrativas foram recolhidas durante a pesquisa por meio de entrevistas realizadas com os professores

e dispostas neste artigo, quando necessário, com seus nomes completos e o ano de realização.

Quando me referi à implementação do curso de Psicologia, o professor Waldir me pediu para aprofundar informações com os seguintes psicólogos: Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa, Lídia Rochedo Ferraz, Luis Alberto Passos Presa e Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida. Além de citar pessoas sobre quem há tempos não tinha notícias, como o caso das professoras Hildes do Amparo Delduque Farina, Raquel de Almeida Castro e Rosangela Dutra de Moraes.

Decidi, no primeiro ano, dedicar-me somente às suas narrativas, talvez com o receio de que minhas percepções fossem direcionadas às outras pessoas que não ele. Sabia que haveria um momento para expandir minha busca. O tempo chegou com o advento da sua morte, em 4 de maio de 2019.

Era tempo oportuno para reacender a memória e considerar este contexto, é concordar com Pollak (1992) sobre o fato de a memória ser um fenômeno construído, consciente ou inconscientemente, sendo o resultado de um engajamento de organização. Compreendi nas falas daqueles professores a estreita relação entre memória, a percepção de pertencimento a um determinado grupo e um forte sentimento de identidade social.

Ao me narrarem as histórias, observei que cada professor reafirmava não somente sua própria identidade, de sua participação nos processos de mudança na Universidade, mas também delimitava as fronteiras de um grupo que vivenciou

experiências conjuntas num espaço social em comum. Comecei a refletir sobre o engajamento do grupo que, a partir da construção da identidade coletiva de professores psicólogos na UFAM, produziu efeitos sociais reais, como o Departamento de Psicologia (DEPSI) e, num momento seguinte, a Faculdade de Psicologia (FAPSI), que hoje abriga o curso de graduação, mestrado em Psicologia e diversos laboratórios e núcleos de pesquisa.

Pensar na trajetória de um professor que contribuiu para a formação de uma identidade social dos psicólogos dentro da instituição acadêmica é também pensar numa geração que inaugurou um curso, pontuando uma série de posições por ele ocupadas no campo da Psicologia, no espaço universitário público federal, sujeito a transformações pelos (e nos) agentes pertencentes a este campo.

O primeiro aspecto a ser considerado nessa compreensão é o tempo por ele ocupado dentro da instituição. Ele ingressou na UFAM em 1973, na Faculdade de Educação e, mesmo depois da sua aposentadoria, em 1994, seguiu trabalhando no curso de Psicologia até os anos 2000. Portanto, foram 37 anos de atuação na docência universitária. O segundo que me remete a tal análise, que diz respeito ao espaço e posição, é o exercício da docência na FACED. Lembremos que lá trabalhava, também como docente, o amigo e psicólogo João Bosco, que em alguns períodos ocupou o cargo de Diretor do Instituto de Ciências História e Letras (ICHL). Ambos trabalharam juntos na Penitenciária Antônio Jobim e a primeira experiência de

docência universitária do professor Waldir foi a convite dele, conforme explicitado em sua narrativa.

A partir dos relatos de João Bosco, recebi pistas de que havia entre eles um acordo implícito: o professor Waldir ficaria com as disciplinas da Psicologia, enquanto João Bosco ministraria as de Filosofia e se dedicava aos cargos administrativos. A divisão de responsabilidades assim estabelecida em relação à ministração de disciplinas definiu a posição e os lugares ocupados por ambos, as quais geraram desdobramentos importantes ao desenvolvimento da Psicologia nesta instituição.

É possível pensar que, no decorrer da primeira década de exercício da docência universitária, o nome do professor Waldir ficou conhecido como responsável pelas disciplinas da Psicologia, ministrada na FACED. Dessa forma, constituiu-se aí a sua legitimidade na área, uma vez que as demandas relacionadas a ela passavam por ele, por meio da coordenação do Departamento de Teorias e Fundamentos. Tal visibilidade acadêmica foi corroborada por outras atividades que exercia na cidade neste campo, tal como a formação das entidades de classe e atividades de orientação psicopedagógica em instituições de ensino privadas.

As posições ocupadas na FACED conferiram ao professor Waldir autoridade e autonomia para selecionar e admitir psicólogos para a docência em seu departamento, no período em que ali esteve. Com essa dinâmica, reuniu uma equipe de professores psicólogos que, na década de 1990, viriam a

inaugurar o curso de Psicologia. Assim afirmo, baseada em diferentes relatos de que, ao abrir concurso público para psicólogo, o professor Waldir era membro recorrente das bancas de seleção.

Com isso, não pretendo afirmar que havia nesta ação um propósito deliberado, correndo o risco de uma criação artificial de sentidos, que conta com a minha cumplicidade natural. Refiro-me ao equívoco sobre o qual nos alerta Pierre Bourdieu (2006) a respeito da ilusão retrospectiva, descrita em seu artigo *A Ilusão Biográfica*, no qual o autor faz críticas aos estudos em que História de Vida é concebida de forma linear, cronológica e organizada a partir de um conjunto de eventos de uma existência individual, sob o aspecto de um determinismo existencial, como se uma trajetória já estivesse predestinada e como se o ser não fosse socialmente constituído.

Assim, o autor alerta ao erro da História de Vida, como sendo uma criação artificial de sentidos e que conta com a cumplicidade natural do biógrafo. Mas não posso deixar de considerar que nele havia motivação para reunir psicólogos, não somente para as atividades relativas à docência superior, como também para agregá-los a serviços psicológicos instituídos por ele na cidade. Essa ideia é corroborada aos indícios de que os professores psicólogos admitidos na UFAM também trabalharam no Detran-AM e participaram junto com ele da formação da categoria autorreguladora profissional, desde a criação da Associação de Psicólogos Amazonenses (APA), criada por Waldir dos Santos Costa, João Bosco Bezerra Araújo,

dentre outros psicólogos, em 1979, até o Conselho Regional de Psicologia (CRP-20), inaugurado em 2011 na cidade de Manaus, do qual o professor Waldir foi conselheiro.

Aos poucos, formou-se na UFAM um grupo de psicólogos agrupados ao Departamento de Teorias e Fundamentos, que por ele foram incitados a fomentar uma existência autônoma no campo da Psicologia neste espaço universitário. A cooptação de psicólogos fortaleceu tais ideais e inaugurou acontecimentos que me permitem pensar neste grupo como uma geração de psicólogos pioneiros.

O estudo sobre eles nos aspectos geracionais se torna aqui uma unidade de análise relevante à história social, uma vez que visa reabilitar os acontecimentos da criação do primeiro curso de Psicologia numa universidade pública no Amazonas, por meio das narrativas das pessoas que inauguraram tal evento. O autor revela que um extrato demográfico só se torna uma geração quando adquire uma existência autônoma e uma identidade, sendo ambas determinadas por um acontecimento inaugurador. Afirma ainda que é também uma reconstrução do historiador que a classifica e rotula. Ao término, conclui que geração é uma categoria importante de análise, dentro de um período específico em que ocorreram transformações (Sirinelli, 2006).

A articulação deste conceito com os eventos e acontecimentos ocorridos no campo da Psicologia da UFAM vem da compreensão de que um grupo específico de professores, no qual Waldir dos Santos Costa estava inserido, foi concebido

numa escala móvel de tempo, desde a concepção do curso, até a condecoração do professor Waldir como emérito, como sinal de reconhecimento a este feito.

De acordo com Gomes e Hansen (2016), fazer referência à geração é parte fundamental quando o assunto é a historiografia de um intelectual, sendo a categoria analisada não como um grupo de idade, mas “principalmente como um grupo de formação, em que vivências comuns de acontecimentos ou de crises (não só políticos) marcam esses intelectuais, independente do seu conhecimento interpessoal” (Gomes; Hansen, 2016, p. 25).

A importância de se dar contornos a um grupo que atuou num período caracterizado por fatos inauguradores no campo da Psicologia na UFAM é enfatizada por Sirinelli (2006) ao afirmar que, no território do historiador, geração é um termo considerado tanto como objeto de história quanto instrumento de análise e é, seguramente, uma peça fundamental na compreensão do evento num determinado tempo, cuja relevância pode variar conforme os setores e períodos analisados.

A geração existe, portanto, no território do historiador, ao mesmo tempo como objeto de história e como instrumento de análise. Pode ela então ser instrumento de medida do tempo? [...] Por um lado, seguramente a geração padrão não existe: em nenhum caso podemos distinguir nela uma estrutura

cronologicamente invariável, que transcende as épocas e os países. Por outro, e sem que haja contradição com a primeira observação, a geração é seguramente uma peça essencial da “engrenagem do tempo”, mas cuja importância pode variar conforme os setores estudados e os períodos abordados (Sirinelli, 2006, p. 137).

Ao realizar o mapeamento dos psicólogos que atuaram na UFAM, juntamente com o professor Waldir, entendi que estava diante de um grupo que legitimava a sua liderança, a despeito de terem seus ideais individuais relacionados à docência em Psicologia na FAGED, uma vez que já eram vinculados, numa relação empregatícia de estabilidade. Eles decidiram abraçar uma causa e se articularam em torno da instauração do ensino público de Psicologia nesta instituição.

Neste âmbito acadêmico, observei que os esforços se voltavam a uma direção: era necessário dar forma ao campo da Psicologia dentro da universidade pública, a partir da oferta à sociedade amazonense de curso gratuito nesta área. Foi na FAGED, no decorrer das décadas de 1980 e 1990, que se deu forma e concretude a esse ideal. A professora doutora Cláudia Sampaio relata algumas nuances que permeavam o período de construção do projeto pedagógico para instauração do curso. A respeito disso, ela relatou que Waldir dos Santos Costa, desde a década de 1980, incitava os professores psicólogos da FAGED para a mobilização em prol do curso de Psicologia na UFAM. Isso poderia parecer assustador de início, uma

vez que ela, juntamente com a professora Lídia Rochedo Ferraz, Luís Alberto Passos Presa, Nazaré Maria Albuquerque Hayasida, Raquel Almeida Castro e Rosângela Dutra de Moraes, formavam um grupo com pouca experiência na vida universitária, com conhecimento raso dos espaços políticos e de negociações que envolvem fundar um curso.

Sobre os fatores que viabilizaram a criação do curso, o professor doutor Luis Alberto Presa relatou que, em uma conversa, o professor Waldir lhe revelou que, na ocasião em que o reitor Nelson Fraiji assumiu a reitoria da UFAM, foram disponibilizadas pelo MEC cinquenta vagas para contratação temporária de professores, das quais dez foram destinadas à implementação do curso de Psicologia. Neste ensejo, o professor Waldir foi chamado por este reitor, que reanimou o propósito de retomar o projeto.

Uma questão política institucional estava em jogo. No final da década de 1980, o projeto do curso, apresentado ao reitor Marcus Luiz Barroso Barros⁷⁷, fora recusado. A alegação foi de que a prioridade daquela gestão era a implementação de

77 Médico Infectologista, instalou e dirigiu o núcleo original da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) em Manaus, que é hoje o Centro de Pesquisa Leônidas e Maria Deane. Foi reitor da Universidade Federal do Amazonas no período de 1989 a 1993. Fonte: BARROS, Marcus. *Marcus Barros fala sobre meio ambiente e doenças tropicais na Amazônia. Entrevista a Stella Oswaldo Cruz Penido*; apresentação de Ruth B. Martins. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 14, suplemento, p. 291-302, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v14s0/13.pdf>. Acesso em: 8 out. 2020.

curso no interior do Amazonas e não a criação de novos cursos na capital. Portanto, naquele momento, não havia justificativa para contratar professores para um curso novo em Manaus. De acordo com o professor Waldir, foi necessário ter paciência e esperar que a nova gestão assumisse a reitoria, para que a proposta fosse apresentada novamente.

O período de espera foi útil para reformulação e ajustes do projeto. O professor João Bosco que, durante o período, atuava como diretor do Instituto de Ciências, História e Literatura da UFAM (ICHL), revisou a proposta do curso. Contudo, era necessário articular novas estratégias. Assim, a partir do início da década de 1990, editais de contratação de psicólogos para a docência na FACED foram lançados. Em 1993, a faculdade já contava com seis novos psicólogos, vinculados à disciplina de Teorias e Fundamentos, coordenada pelo professor Waldir, e atendia as demandas dos mais variados cursos do Instituto. Naquele período, formou-se ali uma equipe de psicólogos.

Em 1994, o médico Nelson Abrahim Fraiji assumiu a reitoria da Universidade e este foi o momento oportuno para o professor Waldir apresentar novamente o projeto de instauração. Ao que tudo indica, este reitor não mediu esforços para viabilizar a implementação do curso de Psicologia na UFAM.

É importante considerar que o professor Waldir tinha uma boa articulação política na FACED. Aliás, a narrativa de sua rede de sociabilidade nos dá indícios que os professores psicólogos recém-ingressados estavam inseridos num setor forte politicamente. Vale ressaltar que, dos três departamentos

vinculados à faculdade, ele coordenava o de Teorias e Fundamentos, no qual agregou os professores de Psicologia.

Como a admissão de psicólogos e, talvez, como estratégia à implementação do curso de Psicologia, ele inaugurou o quarto departamento, o Departamento de Psicologia (DEPSI). Com isso, o grupo de psicólogos da FACED começou a delinear os contornos da existência autônoma e identidade do grupo, assim como o sentido de pertencer a um departamento específico dentro deste espaço acadêmico.

Com a força representativa, autonomia, proclamação identitária de pertencer ao DEPSI, juntamente com o incentivo do reitor, o grupo de psicólogos foi incitado pelo professor Waldir a dar passos para a construção do projeto do curso de Psicologia.

Ao que tudo indica, havia uma força interna presente no grupo nestes primeiros anos da década de 1990, que motivava as ações de tais agentes. Além da disputa interna pela constituição do campo da Psicologia dentro da universidade, havia o risco de perder espaço de influência na cidade, uma vez que em 1993 se instituiu o primeiro curso de Psicologia em Manaus, na ULBRA. Contudo, é possível pensar que o surgimento do primeiro curso de Psicologia na cidade de Manaus em outra instituição, iniciado com profissionais alheios aos da UFAM, tenha sido um alerta aos psicólogos do Depsi/FACED, de que o campo do ensino da Psicologia no Amazonas estava em disputa.

É interessante observar, dentro da narrativa das memórias da professora Cláudia Sampaio, os espaços ocupados por estes

psicólogos, que estavam começando a carreira docente na FACED. Num primeiro momento, eles eram responsáveis pelas disciplinas de Psicologia ministradas aos mais diferentes cursos da UFAM. Estavam reunidos no Departamento de Teoria e Fundamentos, fazendo parte deste junto a outros professores não psicólogos.

Neste sentido e, de acordo com Halbwachs (2003), penso que a partir do momento em que um agrupamento social de seis psicólogos se encontra inserido em um espaço, passa a moldá-lo à sua imagem, às suas concepções e valores, ao passo que também exige do próprio grupo adaptações à materialidade deste lugar, que por sua vez resiste às influências de mudança.

Assim, acredito que nessa dinâmica de negociações da ocupação deste espaço, a materialidade do lugar se alterou quando se instituiu o Departamento de Psicologia. Este, por sua vez tornou-se local de importante ancoragem das memórias do grupo de psicólogos que instituíram o curso de Psicologia nesta instituição.

É provável que o nascimento do DEPSI tenha fortalecido o senso identitário deste grupo de psicólogos, dando a eles maior sentido de pertencimento à classe de profissionais dentro do espaço acadêmico. É possível também presumir que, a partir deste acontecimento inaugurador, a existência autônoma de um grupo de psicólogos tenha ficado em evidência, o que pode ter ajudado a reitoria a enxergar a viabilidade de um curso.

A partir do trabalho do primeiro grupo de psicólogos cooptado pelo professor Waldir na FACED, o projeto pedagógico

do curso foi construído. Esse fator somado à disponibilidade de vagas temporárias para a contratação de professores, deliberada pela reitoria, tornaram viável a inauguração do curso de Psicologia numa instituição pública no Amazonas.

O exame vestibular aconteceu em 1995 e, durante quatro dias de inscrição, mil e duzentos candidatos se apresentaram para concorrer a quarenta vagas. Foi o curso de maior concorrência naquele ano. A aula inaugural foi ministrada pelo professor João Bosco, no dia 28 de agosto de 1996, na Semana do(a) Psicólogo(a) e teve como tema a obra *De Anima*, de Aristóteles.

Através da Portaria Nº 0199/99, do Magnífico Reitor, de 02 de fevereiro de 1999, foram lotados no referido Departamento, 13 (treze) professores, sendo eles: Cícero Guella Fernandes, Claudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa, Cristine Fares Maia, Ermelinda Nascimento Salém Muniz, José Humberto da Silva Filho, Lidia Rochedo Ferraz, Luís Alberto Passos Presa, Maria Lucicleide Falcão Melo Rodrigues, Nazaré Maria Albuquerque Hayasida, Raquel Almeida Castro, Rosângela Dutra de Moraes, Rosimeire de Carvalho Martins e Sandra Leal de Melo Dahia. A implantação do Curso só foi possível mediante o apoio da direção da unidade acadêmica, e dos professores chefes do departamento da Faculdade de Educação e

colegas da área (CAPsico, Histórico do Curso de Psicologia da UFAM).

Os dados presentes na portaria em questão mostram que somente três anos após a instituição do Curso de Psicologia, inaugurado em 1996, houve a lotação de outros professores para o Departamento de Psicologia. Então, neste período, o curso foi mantido com o apoio daqueles que atuavam junto à FACED. Dos treze psicólogos, seis foram aqueles que se dedicaram à criação do curso: Cláudia Regina Brandão Sampaio Fernandes da Costa, Lídia Rochedo Ferraz, Luís Alberto Passos Presa, Nazaré Maria Albuquerque Hayasida, Raquel Almeida Castro e Rosângela Dutra de Moraes. Esses fizeram parte da equipe que o inaugurou, junto com o professor Waldir dos Santos Costa. Os demais citados foram agregados ao departamento nesta segunda instância, juntamente com aqueles que criaram o curso.

No início da década de 2000, já com a primeira turma de psicólogos entregue à sociedade amazonense, os professores se depararam com a necessidade de se dedicar à qualificação docente. A posição específica ocupada por estes indivíduos era semelhante e investir no processo de doutoramento era um outro destino comum a eles.

Na UFAM, o vínculo institucional declarado no Currículo Lattes do professor Waldir compreende o período de 1973 a 1993. Contudo, ele permaneceu nesta instituição até meados de 2010, quando a equipe de psicólogos já estava qualificada. Após sua aposentadoria, além de atividades docentes, especializou-se

em Psicologia do Trânsito e em Psicologia Clínica, no decorrer do ano de 2002. Mantinha-se ativo nas deliberações concernentes à implementação do curso e sabia da relevância da formação *stricto sensu* para sua concepção e sustentação.

Vale ressaltar que, em 2002, uniu-se a este quadro de professores, por meio de concurso público, a professora Iolete Ribeiro da Silva que, em 2004, concluiu seu doutoramento em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Ela desenvolveu (e desenvolve) papel fundamental junto aos Conselhos Regional e Federal de Psicologia, atuando nestas instâncias, em períodos distintos, como presidente e conselheira, respectivamente.

A partir da compreensão das narrativas e vivências deste grupo, que ocupou um espaço social de experiências conjuntas e, por meio dos seus movimentos e articulações, compreende-se as transformações dos fenômenos relacionados à Psicologia na UFAM. O conjunto de sete professores psicólogos, sob a liderança do professor Waldir, construiu uma forma autônoma de existência para a Psicologia dentro da instituição. Com a formação do departamento, curso de graduação e, depois, Faculdade de Psicologia (Fapsi), reafirmaram uma identidade profissional, sobretudo na formação de psicólogos.

Assim, ficam presentes nas declarações os indícios do quanto eles se sentiam representados pelo professor Waldir, ao mesmo tempo em que se sentiam representantes dos psicólogos nesta instituição, o que faz pensar que, no bojo dessas transformações, foi forjado também um forte sentido de pertencimento a esta classe de profissionais dentro da Universidade.

Considerações finais

Por meio da narrativa de si, Waldir dos Santos Costa revelou matizes de sua história de vida, desvelou elementos da sua trajetória intelectual, mostrou a complexidade das suas relações e inscrições de sua identidade em seu entorno histórico e social, ao mesmo tempo em que era por este entorno construído, numa relação de reciprocidade e alteridade.

Nesta dialética do individual e do social, relatou suas intervenções no seu campo profissional, que trouxeram à existência novas realidades sociais. Interveio no processo de identidade social de um grupo inserido na Psicologia no Amazonas em vários espaços: viabilizando ambientes de atuação profissional, os mecanismos de regulamentação da categoria profissional e o campo acadêmico, ao instituir e coordenar o curso de graduação em Psicologia numa instituição pública federal.

A partir desta operação historiográfica se pode compreender que a preservação da memória e a função de conservar a experiência social a respeito dos processos de formação ocorridos no passado podem fortalecer os pilares básicos para a construção e manutenção da identidade dos psicólogos no estado do Amazonas.

Sendo assim, acredito que a apreensão e valorização da subjetividade e a narrativa da experiência de Waldir dos Santos Costa foram componentes importantes para a construção do passado. Além disso, permitiu tornar parte da história da Psicologia amazonense inteligível sob alguns aspectos, neste

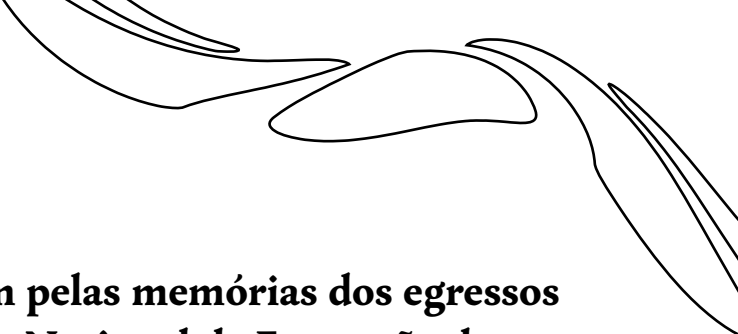
estudo em especial, a partir das suas memórias, revelando o que foi potencialmente possível realizar com o grupo de psicólogos e na sociedade amazonense à época.

Referências

- GOMES, A. M. C.; HANSEN, P. S. Apresentação. In: GOMES, A. M. C.; HANSEN, P. S. *Intelectuais mediadores: práticas culturais e ação política*. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. p. 07-41.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003. 224p.
- MIRA, A. M. G. *PMK: Psicodiagnóstico Miocinético*. Manual São Paulo: Vetor, 2004.
- NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Revista Projeto História*, v. 10, p. 7-28, 1993.
- PERDOMO, S. B. *Pelas memórias de um pioneiro: a trajetória de Waldir dos Santos Costa na História da Psicologia no Amazonas*. 2022. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.
- POLLAK, M. Memória e identidade Social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- SILVA, S. B.; ROSAS, P. (orgs.). *Mira y López e a psicologia aplicada no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1997.
- SILVA, F. H. V. C.; GUNTHER, H. Psicologia do trânsito no Brasil: de onde veio e para onde caminha? *Temas Psicol.*, Ribeirão Preto,

v. 17, n. 1, p. 163-175, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000100014. Acesso em: 31 maio 2021.

SIRINELLI, J. F. Os intelectuais. In: REMÓND, R. (org.). *Por uma história política*. Rio de Janeiro: UFRJ-FGV, 1996.



Uma viagem pelas memórias dos egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões (AM)

*Cilene de Miranda Pontes
Lia Ciomar Macedo de Faria*

Pelas memórias docentes: uma via introdutória

O artigo pretende compreender os movimentos de formação desenvolvidos por seis professores egressos do curso de Pedagogia, ofertado pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Médio Solimões entre 2010 a 2021. O período recortado corresponde ao período de realização do curso de formação inicial, desenvolvido em três municípios situados na referida região. De acordo com a demanda dos municípios locais, os cursos ocorreram nos municípios de Tefé (2015 a 2010), Alvarães (2012 a 2016) e Uarini (2016 a 2021). Esse período marca a trajetória histórica de doze anos de interiorização do PARFOR, pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA).

Neste cenário de pesquisa, a formação inicial de 84 professores da educação básica, ofertada pelo programa

PARFOR, em parceria com os municípios e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ganha maior destaque e visibilidade no contexto formação de professores no Brasil e, em especial no Amazonas. Para Gatti (2019), esses espaços de formação expressam a força mobilizadora de uma política educacional importante neste contexto populacional. Nesse sentido, buscamos compreender neste espaço temporal, as dinâmicas formativas de professores da educação básica.

O crescente debate sobre a formação de professores, no século XXI, foi bastante intensificado nas últimas décadas, em detrimento do seu papel no processo educativo. A crescente demanda do professor na atual sociedade aponta segundo Nóvoa (2019), a sua importância no desenvolvimento da sociedade. Uma sociedade que emerge em tempos de crise mundial, de grande revolução tecnológica, científica e cultural, mas também de incertezas e desafios. O debate público de identificar na profissão docente o status do ensino, do saber e da atuação como um campo ainda desconhecido na ciência da educação foi fundamental na reafirmação/ valorização da identidade social dos docentes.

A presente pesquisa teve como ponto primordial, a possibilidade de compreender historicamente os movimentos de formação de professores que modificam suas trajetórias pessoais e profissionais através do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no Médio Solimões. A formação no ensino superior expressa a realização de um sonho, um imaginário social alimentado

pela esperança, resistência e perseverança, diante das condições políticas e geográficas que desfavorece maiores possibilidades de adentrar no curso de formação superior. Para além de uma formação profissional, cada conquista representa para os amazônidas, um lugar de pertencimento e identidade. A criação de práticas afirmativas contribui com a redução das desigualdades sociais vividas pela maior parte dos brasileiros que vivem em situações periféricas. A falta de oportunidade e acesso ao ensino superior, acentua a dualidade educacional entre as populações ricas e pobres, bastante elevada nos lugares mais longínquos do Brasil.

Esse encontro com a pesquisa nos aproxima da identidade narrativa de seis professores egressos do curso de pedagogia. Os movimentos de pesquisa representam seus lugares de fala, no qual podemos compreender as experiências formadoras que marcam suas trajetórias identitárias ancoradas na seguinte problemática: Como os processos formativos, vivenciados no curso de pedagogia contribuíram na transformação da história de vida pessoal e profissional, de professores egressos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, no Médio Solimões?

Sob o véis da escrita de si, os procedimentos metodológicos foram concebidos: a) mapear a história de vida de seis professores egressos do curso de licenciatura em pedagogia ofertado pelo PARFOR no Médio Solimões; b) interpretar, a partir dos memoriais de pesquisa-formação, as contribuições do curso de pedagogia, nos processos formativos

da história de vida pessoal e profissional de professores egressos do PARFOR; c) identificar, através das narrativas autobiográficas, os movimentos de inserção profissional que compõem sua história pessoal e profissional.

Nos movimentos de formação inicial, na história dos sujeitos aprendentes, a vida é marcada pela existência nas relações entrelaçadas entre a vida, a formação e a profissão, desencadeadas em seus percursos formadores e transformadores de si. O enfoque nas experiências de vida emerge dos princípios do sujeito biográfico, nos processos de produção e compreensão do espaço da pesquisa e da diferença na concepção de uma ciência centrada no humano. Um processo configurado na capacidade reflexiva dos sujeitos, que parte segundo Josso (2010, p. 67), em três momentos distintos: “a) da consciência descritiva, que transforma a imagem em signo; b) da consciência cognitiva ou explicativa; c) da consciência espiritual ou compreensiva, em elaboração de uma interação”.

A partir das bases teóricas apresentadas, o corpus documental da pesquisa, teve como fonte principal, o arquivo composto por seis memoriais de pesquisa – formação que foi produzido pelos egressos do curso de pedagogia em seu percurso de formação inicial. O memorial foi um recurso pedagógico, adotado como modalidade de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), conforme projeto pedagógico do curso de Pedagogia (PARFOR/UEA). Outra fonte utilizada foi Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia PARFOR (PPC, 2010, 2016) e as entrevistas biográficas.

Neste artigo, sintetizamos parte dos movimentos desencadeados na produção de conhecimentos construídos na tese em sua totalidade. Os princípios de pesquisa tiveram como preocupação compreender a dinâmica das experiências formadoras constituídas por professores em serviço que vivenciam a formação entre o espaço institucional da universidade onde estudam e o trabalho nas institucionais escolares. A partir desses pressupostos iniciais, a dinâmica formativa dos egressos é expressa na enunciação da palavra dada e dos processos de institucionalização PARFOR/UEA, no estado do Amazonas. Entre políticas e práticas de formação, os professores carregam em seu bojo histórico e social, um novo cenário no campo das políticas afirmativas necessárias ao desenvolvimento da educação no Médio Solimões.

Trata-se de uma viagem que navega pelos diferentes lugares de memória (Nora, 1993) de homens e mulheres da Amazônia, que vivem na temporalidade biográfica os movimentos de transformação de si. Na polissemia da vida e da formação, as memórias retratam o sentido da (re) existência humana, em suas dimensões ontológicas, axiológicas, porque não dizer cosmológica. Em toda viagem se entende, que há grandes possibilidades revelar algo sobre os viajantes. Na temporalidade (auto)biográfica dos sujeitos viajantes, o tempo presente nos aproxima das possibilidades epistêmicas de valorização do homem-memória e sua capacidade de ser guardião e produtor da própria história.

Na partilha das histórias de vidas, abrimos as possibilidades de navegar sobre as experiências formadoras produzidas na/pela escrita de si. Do ponto de vista da escuta sensível, podemos vislumbrar para além, dos cânones das ciências humanas e das histórias dos grandes heróis, o encontro de sujeitos comuns, que atravessam na temporalidade biográfica seu modo de viver e narrar.

Entre rios e floresta: a interiorização do PARFOR/UEA no Médio Solimões

Entre os rios e a floresta, os movimentos institucionais da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) impregna de sentido a história de vida, de professores da educação básica no Médio Solimões, a partir das dimensões políticas e ideológicas que a universidade ocupa na sociedade amazonense. O acesso ao ensino superior remonta as portas abertas pela reforma do ensino instituída pela lei 5.0540/71, de reestruturação universitária, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Nesse cenário político e social, os movimentos da educação para todos serviram de base para a construção de um novo olhar sobre a política educacional e assim, foram introduzindo novas práticas educativas por meio das políticas emergenciais no campo da formação de professores (Gatti, 2015). Nos percursos da reforma da educação básica, o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação

(PARFOR) se efetivou como um dos movimentos de grande repercussão nacional.

O programa foi viabilizado no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e consolidado no Governo de Dilma Vana Rousseff, pelo Decreto de nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. A criação emergencial do programa deu início a uma política nacional de formação para professores da educação básica. Gatti (2011) destaca que o programa foi integrado ao Plano de Ações Articuladas – PAR, no bojo do Plano de Desenvolvimento da Educação, que aderiu a todos os entes federados. Atualmente, o programa é uma ação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo propósito é contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica, por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. Assim, seus objetivos são:

- Fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço;
- Oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam;
- Estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola

onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa.

No processo de construção histórica e social da formação e profissionalização docente, o programa atingiu as áreas mais distantes do país, em especial a Região Norte, e entre eles o estado do Amazonas. De acordo com o Plano de Ações Articuladas (PAR), o PARFOR oferta três modalidades de curso: a) primeira licenciatura – destinada àqueles docentes em exercício e sem formação superior; b) segunda licenciatura – para aqueles que atuam fora de sua área de formação; c) formação pedagógica para os professores que atuam na rede pública de ensino, na condição de bacharéis.

O ingresso nos cursos do PARFOR é operacionalizado pela CAPES, viabilizado por um sistema informatizado, denominado Plataforma Freire. Nesse sistema, os professores fazem um cadastramento e se candidatam aos cursos de formação inicial para docentes da rede pública de ensino, sendo submetidos aos critérios de seleção da CAPES. Esses são submetidos a um processo de validação, de acordo com o planejamento estratégico elaborado, sendo encaminhados devidamente para seleção e matrícula e inclusão no curso pretendido.

Dentre os princípios e finalidades do PARFOR, explicitados no artigo 2º, do parecer de nº 6.755/2009, destacamos:

- a) a extensão da formação docente em todas as etapas da educação básica;

- b) a formação ampla do profissional da educação, baseada em princípios político e social de construção de uma sociedade democrática;
- c) o pacto federativo na viabilização política e administrativa de promover a articulação entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras, sistemas e redes de ensino;
- d) a garantia de padrão de qualidade na oferta dos cursos pelas instituições formadoras;
- e) a articulação teoria e prática no processo de formação docente e o domínio de conhecimentos científicos e pedagógicos embasados na pesquisa, ensino e extensão (Brasil, 2009).

O PARFOR passou a fazer parte das metas a serem atingidas no marco legal da legislação brasileira. Dentre elas, destaca-se a Lei 9394/96, em seus artigos 62 a 63, e o Plano Nacional de Educação (PNE 2010, 2014), legitimando oficialmente a formação de professores no Brasil até o ano de 2024. Sem dúvida, a efetivação de essa política nacional de formação e qualificação para o magistério da Educação Básica, cria novas expectativas e ganha visibilidade histórica diante da quantidade expressiva de profissionais ainda sem formação.

Ressalta-se que a viabilidade do programa dependia das instituições parceiras, a ser desenvolvida com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e IPES, para efetivar e concretizar as demandas e as práticas curriculares dos cursos superiores nessa modalidade de ensino. Para dar

esse atendimento de forma satisfatória foram viabilizadas a formação inicial e continuada de professores no Brasil, gerando um crescimento bastante significativo no Brasil, no período de 2009 a 2021.

Historicamente, esses sujeitos ficam à margem da história e se tornam subservientes às práticas eleitoreiras desenvolvidas nos lugares onde trabalham e exercem a profissão. A submissão dos professores aos contratos temporários expressam duas problemáticas, a fragilidade da não formação e a falta de emprego nas comunidades locais. Sabemos que essa questão, é uma prática bastante peculiar na Amazônia Brasileira, que atinge em pleno século XXI, uma quantidade significativa da população brasileira que vive à margem da sociedade. Com isso, ocorre o crescimento de uma hegemonia política, que mantém uma parte da população marginalizada, perante a ausência de políticas públicas comprometidas com uma educação mais justa e humana.

De acordo com Gatti (2019), os aspectos históricos que envolvem a formação de professores no Brasil, instituíram uma cultura educacional, que possibilita uma compreensão mais ampla da cultura educacional, que influencia condicionalmente as práticas dos professores na educação básica. Nesse sentido, a autora ressalta os princípios que devem orientar as políticas educativas:

Os compromissos expressos no Marco de Ação de Dakar e na Agenda 2030 assumidos pelos

países e pela comunidade internacional deixam claros alguns princípios que devem orientar as políticas educativas. A compreensão de que a educação deve ser um bem público e um direito humano fundamental – base da efetivação de outros direitos – é reforçada por uma visão humanista que associa o direito à educação à dignidade, justiça social, inclusão e diversidade (Gatti, 2019, p. 11).

Na concepção de Souza (2014), as metas configuradas a partir dos anos de 1990, repercutiram de forma latente, no campo das políticas educacionais brasileiras sob duas forças. A primeira, pautada nos velhos discursos da qualidade da escola pública, com a criação de quadros necessários para sustentação do capitalismo mundial. A questão ligada à qualidade social da educação, por meio da melhoria da educação básica, deve proporcionar aos cidadãos brasileiros, além de sua emancipação política e financeira, deve ampliar as práticas democráticas dos saberes educativos.

O legado histórico e social do programa de formação de professores representa para além de um patrimônio educacional, a qualidade social da escola pública no Amazonas. Pensar historicamente esse papel significa compreender a partir da história, os elementos que interfere diretamente ou indiretamente nas práticas de uma política de ação nacional, que como ponto de interlocução os espaços institucionais do ensino superior.

O compromisso da UEA com o programa institucionalizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 2009, foi celebrado por meio de Acordo de Cooperação Técnica (ACT). Com a celebração da parceria, a universidade assumiu no âmbito de suas competências, a oferta e os recursos materiais e humanos necessários no atendimento à demanda selecionada, via Plataforma Freire, pelo PARFOR. Nos termos do ACT, o atendimento deve ser direcionado aos professores em serviço, nas redes estadual e municipal da educação básica do estado do Amazonas, sem formação superior ou que ministram aulas em área de conhecimento diferente de sua primeira formação.

A atuação da universidade envolve uma dinâmica bastante diferenciada em relação aos outros estados brasileiros, diante da particularidade geográfica de acesso aos lugares de formação. Na organização e andamento dos cursos, a universidade enfrenta diversos desafios e dificuldades, diante do universo estrutural e conjuntural da Amazônia. Em muitos lugares, o único acesso de chegada a esses locais é viabilizado por barcos ou lanchas. Os barcos chegam de uma forma mais lenta, enquanto as lanchas são mais rápidas. Diante da situação geográfica do Amazonas, o acesso às comunidades ribeirinhas, ocorre somente por vias fluviais.

Da mesma forma, os meios de comunicação nesses municípios são extremamente precários, e com isso diminuem as oportunidades de acesso aos benefícios que a sociedade em rede oferece, tendo em vista a melhor qualidade observada nos grandes centros urbanos. Dessa forma, a viabilidade do

Programa PARFOR nas instituições de ensino superior no Amazonas, firmadas na época, pela Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e o Instituto Federal do Amazonas (IFAM), reverberam as parcerias institucionais com o Governo Federal e os entes federados, consolidando a implementação do Programa Nacional de Formação de Professores no Amazonas, no ano de 2009.

A institucionalização da parceria tem sido conduzida por uma equipe de professores da Escola Normal Superior (ENS/UEA), em termos administrativo, pedagógico e coordenação pedagógica, dos cursos ofertados pela universidade, diante das questões e situações que envolvem a formação de professores pelo PARFOR. Nesse percurso, vale ressaltar que esse compromisso no ensino superior, foi fruto de um intenso debate entre as instituições formadoras e o governo federal, diante da logística e da realidade da Amazônia, a ser apreendida no desenvolvimento dos cursos, levando em consideração essa diferença em relação aos outros estados brasileiros. Diante disso, o consenso conduzido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as instituições foram delineadas as propostas de formação, de oferta modular e realizada em período de férias escolares.

Assim, no fluxo histórico de formação, o espaço da universidade constitui-se como lugar de memória e identidade. No contexto histórico da UEA, as trajetórias pessoais e profissionais dos sujeitos narradores com a estrutura organizacional, intenções e projeções do curso expressam seus

movimentos transformadores, na busca de si, que aflora nos limites da história, certa emancipação pessoal e profissional. No entanto, sabemos que toda formação é carregada de sentidos, identidades e subjetividades. Com isso, nos indagamos: O que quer dizer currículo nesse contexto de formação? Como foi pensado o currículo no atendimento das projeções e intenções de uma proposta que contemple anseios e projeções de uma comunidade de professores em exercício no curso de Pedagogia (PARFOR/UEA), no Médio Solimões?

No cumprimento de sua função social educativa, a UEA, tem cumprido com sua importante tarefa de promover a educação no âmbito do ensino superior, com a formação de professores no interior do estado do Amazonas. Ao longo de doze anos de atuação do PARFOR/UEA, no Amazonas, evidenciam as portas abertas pela Educação para Todos no Brasil, no processo de democratização de saberes e colaboração com o desenvolvimento social, político e econômico no Médio Solimões.

O termo formação expressa um sentido que vai além de um percurso de aprendizagem, pois envolve uma dinâmica de saberes e linguagens. No emaranhado da vida, o currículo oculto, impregna de sentido, a vida e a história do sujeito aprendente, ao formar um modelo de homem e mulher, direcionando a sua posição de sujeito em uma determinada sociedade. Assumir uma posição, segundo Nóvoa (2017), significa posicionar diante do mundo e ter uma postura pessoal e profissional de afirmação pública da profissão. Nas narrativas autobiográficas

dos docentes, as relações configuradas nas bases de formação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), promovem suas passagens de um passado ingênuo de suas práticas e a escrita de um futuro reflexivo e crítico em seus percursos de aprendizagem, de conhecimento e profissionalização.

Nessa perspectiva, partimos do pressuposto de que toda formação carrega em si, um projeto de formação, idealizado não apenas de forma prescritiva, mas postulada pelas experiências incorporadas pelo sujeito em formação. Com isso, os processos de idealização de um curso, os sentidos e significados atribuídos entre a instituição e os sujeitos aprendentes, configuram as dimensões complexas da formação e da prática docente.

O paradoxo social e cultural dos lugares de formação perpassa pelas práticas educacionais, evidenciando diversas dinâmicas que mobilizam a formação docente. Com isso, a divisão social produzida no campo da formação docente no século XIX e final do século XX contribuiu de certa forma, na perda da identidade profissional docente e de sua autoridade pedagógica. Assim, a distância produzida no âmbito de quem elabora e executa o currículo colaborou também com a perda de sentido do ser docente.

Nesse percurso histórico de pesquisa, partimos da problematização das práticas de formação inicial dos professores egressos, refletindo sobre as questões polarizadas entre a teoria e a prática e integração curricular como fonte mobilizadora dos saber profissional. Esses questionamentos segundo Tardif (2014), geraram ao longo do tempo e no campo

da história da formação dos professores, a crise profissional. Qual o sentido atribuído à ciência e à prática na formação dos professores? Uma questão importante que foi se tornando um ponto nodal na formação dos docentes. Com isso, os pressupostos da racionalidade científica e das técnicas passam a ser questionados, diante da concepção pragmática que institucionaliza o professor prático. Posto isso, surge uma nova compreensão de formação configurada nas relações produzidas entre o saber-saber, saber fazer e saber sentir, enquanto processos que incorporam uma dinâmica multirreferencial na construção de saberes e práticas para a formação profissional docente.

Nesse sentido, as concepções hegemônicas de formação, baseadas no modelo tecnicista, introduziram ao longo do tempo um modelo racional e disciplinar como prática de formação docente. Esse olhar, ainda predominante na educação, permanece de forma latente no espaço institucional da formação de professores até o final do século XX. A institucionalização progressiva da formação se amplia, a partir dos contornos sociais e culturais que configuram as marcas da civilização e da educação pública.

No entanto, essas práticas são visibilizadas e questionadas nos anos de 1970 a 1990 pelo avanço tecnológico e principalmente com o crescimento do volume das pesquisas em educação, emergiram desse contexto novas concepções de formação docente que se contrapõem em forma, conteúdo e método. Desse contexto, aumenta as expectativas e os conflitos entre a formação e a profissionalização docente. Assim, surgem as indagações

pertinentes, tais como: Formar para quê? Como formar? Para quem formar? O paradoxo criado sobre a natureza social de trabalho dos professores contrapõe de forma conflituosa no atendimento aos diversos interesses que condicionam as práticas de formação de professores, em especial os que se encontram na educação básica.

Diante da incerteza e da crise profissional dos docentes, tornou-se fundamental a criação de formas de superação com a construção de redes de apoio e sustentabilidade para o desenvolvimento profissional, dando maior valorização à sua história de vida e de seu projeto de formação. “É nessa dialética das duas dimensões (social e individual) do desenvolvimento profissional que se situa na relação homogeneidade/heterogeneidade (social e individual) do desenvolvimento profissional que se situa na formação contínua de professores” (Ramalho; Gauthier, 2004, p. 87).

Os saberes docentes apontados por Tardif (2014) são temporais, plurais e heterogêneos e, assim, os conhecimentos codificados em currículos fechados desconsideram a realidade cotidiana da ação educativa. Com isso, os saberes operatórios dificilmente contribuirão com a disposição do professorado em conhecer os estudantes como seres humanos, como produtores de um conhecimento de si. “A aquisição da sensibilidade relativa às diferenças entre os alunos constitui uma das principais características do trabalho docente” (Tardif, 2000, p. 17).

A natureza humana do processo educativo emerge no tempo por vias singulares e plurais (Josso, 2004) que determinam

sua história individual e coletiva. Pensar essa diferença potencializa a construção e a legitimação de novas bases teóricas e epistemológicas de uma ciência multirreferencial, para lidar com a realidade plural e múltipla que envolve o conhecimento da humanidade na contemporaneidade. Falamos, portanto, de uma experiência individual e coletiva que seja fecundada na cultura. O trabalho docente se desenvolve na cultura da escola, um lugar de agir como profissional.

Na cartografia da formação: subjetividades e identidades em construção

Nos fluxos da história e da memória, o movimento de formação proporcionado pelo curso de licenciatura em pedagogia foi adquirindo um sentido singular e plural, na particularidade do lugar e da vida, proporcionando aos professores narradores, a realização de seus sonhos, desejos e necessidades. Os movimentos simbólicos de celebração percebidos nos rituais pedagógicos e institucionais nos mostram os sentimentos de satisfação e esperança de um futuro melhor na conclusão do curso. Nos percalços da vida, os movimentos de renovação e (re) existência lhes transformam em heróis e heroínas, revigorando em grande estilo, a história individual e coletiva de professores da educação básica no Médio Solimões.

A história na escala de uma vida representa muito mais que uma formação profissional, a construção e ressignificação das identidades pessoais e profissionais. Nesse sentido, cresce

a importância de um projeto educacional universitário que seja para além de um projeto político que também seja sustentado por um projeto antropológico. Para isso, torna-se necessário a abrangência do papel da universidade na construção para além de uma qualificação profissional, a construção de uma nova consciência social. Nos limites políticos e sociais da formação de professores no estado do Amazonas, foi possível concretizar esse sonho a partir do PARFOR. Nessa linha de frente, a UEA desenha em sua história institucional e social a contribuição com a melhoria e a qualidade profissional de professores da educação básica. As oportunidades de formação promovidas pelo curso de pedagogia representam para o grupo, a saída das margens sociais e da segregação profissional. Nas páginas da história e da memória, os movimentos de formação proporcionados pelo PARFOR mobilizam saberes e práticas na concretização dos sonhos dos professores.

A evidência histórica da desigualdade e das dificuldades vividas pelos professores que atuam nas áreas ribeirinhas ainda é um elemento que influencia de forma substancial a vida dos docentes. Nesse contexto, os tempos vividos na infância produzida na roça, impulsionam para alguns professores, suas travessias de formação escolar, acadêmica e profissional. O interesse em mudar a própria história vivida na infância nas práticas da agricultura da pesca e da roça influencia, na mobilização para alçar outro vôos, uma vez que os sujeitos não aceitam perpetuar a mesma profissão dos pais. Nas comunidades, o alcance de seus estudos chega ao máximo

à quarta série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para dar continuidade aos estudos, os moradores devem migrar para as áreas urbanas mais próximas da comunidade onde moram.

A inserção profissional, com apenas o ensino médio motiva a procura por uma qualificação profissional. No traçado da história da vida pessoal e profissional, a crescente perda de valorização profissional, constituída ao longo de uma trajetória antes do curso, evidencia o grau de importância do curso na vida dos/das professores/ras compartilhadas nesse texto, a partir dos sonhos, dos saberes e sentimentos que evidenciam processos de formação, de conhecimento e aprendizagem vividos na temporalidade biográfica.

Na peregrinação vital dos professores, o formar-se foi um movimento de integrar na prática um saber ser, saber pensar e saber agir, fazendo a passagem entre a vida cotidiana e os fluxos da educação. O navegar pelas águas do rio Solimões energiza suas forças humanas, impulsionando suas trajetórias de autonomização e responsabilização social, em busca de si mesmo. Na contramão da história, as forças produzidas entre tensões e conflitos, serviram de apoio para fazer suas possíveis passagens na consciência de si e outro, ligando os saberes, a vida cotidiana e as possibilidades de escolhas e mudanças em sua vida pessoal e profissional. No jogo de forças constituídas entre as trajetórias objetivas e subjetivas, as dimensões dos sonhos revelam suas dinâmicas de aprendizado, presente nos modos singulares de conduzir suas experiências formadoras.

A ação formativa passa pelos limites e possibilidades de cada professor/a de buscar, para si, meios e condições de traçar novos caminhos de ser no mundo, o ser da ação e da imaginação, como salienta Josso (2012), na procura de desatar os nós górdios que surgem na história individual e coletiva. As rupturas necessárias proporcionadas pelo curso germinam uma nova mentalidade educacional nas práticas docentes, trazendo uma contribuição significativa na vida profissional dos professores/ras. A “configuração singular de fatos e de situação, de crenças, de representação, de valores e de afetos segundo o qual os sujeitos tramam sua existência são as construções de forma e de sentido que eles dão às suas experiências” (Delory-Momberger, 2016, p. 141).

Nos fluxos dos rios e itinerários de formação, vividos na temporalidade biográfica, o ingresso na universidade se transforma em um movimento significativo na vida profissional dos docentes. A entrada na universidade foi uma porta aberta para a tão sonhada formação no ensino superior. A universidade representa muito mais que uma formação; é o lugar de renovação da imagem de si mesmo, como sujeito do conhecimento e do autoconhecimento. Um acontecimento indelével, diante das situações e circunstâncias de formação proporcionadas pelo Programa PARFOR, no Médio Solimões. A experiência de formação vivida nos espaços do curso de pedagogia teve para os narradores três movimentos norteadores: a entrada no curso de formação superior, o reconhecimento profissional,

e a construção de novos saberes na resignificação da prática docente, bem como a melhoria da qualificação profissional.

Para a professora Vitória Régia, o sonho de ingressar no curso de licenciatura em pedagogia proporcionava o prazer de resignificação de sua identidade e a conquista de pertencer a um grupo profissional. As possibilidades de fazer o curso superior eram mínimas, diante das condições geográficas e circunstâncias históricas e sociais que afetam os professores que desejam dar continuidade aos seus estudos. A professora celebra sua vitória, enunciando em sua história de vida, a importância de seu ingresso no curso e, ao mesmo tempo, a evidência de suas dificuldades financeiras, uma vez que vinha da cidade de Maraã para Tefé.

Em 2010 no mês de Março sai a lista dos professores selecionados que iriam estudar Pedagogia. Era o meu grande sonho cursar Pedagogia, mas tive que passar por mais um obstáculo, a matrícula era feita em Tefé. Eu estava sem dinheiro pra pagar passagem. Tinha que ter todos os documentos atualizados, declarações todas autenticadas no cartório, mas assim mesmo emprestei dinheiro, fui ao cartório, autentiquei todos os documentos e vim com a cara e a coragem. Chegando aqui em Tefé mandado por Deus encontramos a secretária da universidade facilitando não só pra mim, mas para os demais colegas que

também estavam fazendo suas matrículas
(Vitória Régia, 2015, p. 41-42)

Nas reminiscências, o ingresso na universidade marcava sua história pessoal e profissional, ao perceber o acolhimento e compromisso do professor ao adentrar na universidade. O ingresso na universidade fazia parte de um sonho e ao mesmo de uma necessidade diante da perspectiva profissional que abraçaram. A professora Vitória Régia, conta que se sentia humilhada, diante do preconceito de algumas colegas próximas. Com isso, percebemos que a formação profissional se torna fundamental, no sentido de elevar a autoestima do professor que atua na escola da educação básica, na busca por novos conhecimentos. No relato da professora, a construção de saberes se torna primordial:

Ingressar na universidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia pelo PARFOR foi muito emocionante e significativo para mim. Foi um grande sonho que realizei, porque gosto de ser educadora. Concluí-lo sem dúvida foi uma grande vitória, porque as dificuldades são enormes para chegar lá. Procurei aproveitar minha disposição e aceitar esta nova batalha como forma de conseguir mais conhecimentos, descobrir novos métodos e tentar mudar a educação, resgatando seus valores e tornar uma educação de qualidade, e que os brasileiros sejam os melhores do mundo. Tudo isso é

possível quando nos esforçarmos para mudar e melhorar. [...] Passado por um processo de seleção, meu nome foi selecionado pra cursar pedagogia. Com um detalhe era pra cursar a faculdade em Tefé nos período de férias. Não pensei duas vezes fiz minha matricula e comecei a estudar (Vitória Régia, 2015, p. 41-42).

Outro elemento significativo para a professora está relacionado com o aumento de sua autoestima.

O fato de estar cursando o nível superior fez aumentar minha autoestima e me senti alguém importante. Em outros tempos, achava que esse dia não chegaria por não ter condições financeiras de pagar uma universidade. Naquele primeiro dia em que cheguei à universidade, pensei: “Esta é a porta da vitória!” E agradei a Deus pela graça alcançada. “Tenho que, a partir de hoje, muita coisa mudará na minha vida para melhor, principalmente na área profissional”. A cada período concluído é, mas um obstáculo que consigo vencer em minha vida. Foi e ainda continua sendo difícil, pois cada vinda pra Tefé deixando as pessoas que mais amo em minha vida minha família, minha filha, meu marido que sempre me dar muita força pra não desistir e ainda a preocupação com aquelas perguntas pra onde vou morar? Será que o prefeito vai pagar nossa bolsa? (Vitória Régia, 2015, p. 19-20).

Na conquista do espaço profissional, os movimentos de autonomia e transformação se tornam fundamentais na construção de saberes. O formar-se é integrar-se numa prática educativa (Josso, 2004), que envolve aprendizagens/desaprendizagens nos processos de interiorização da realidade social construída e a emergência autônoma do ser aprendiz. Nesse sentido, os processos de ressignificação compartilhadas nas narrativas (auto) biográficas revelam as mudanças produzidas no âmbito da profissão. Para o professor Sumaúma e professora Bertholletia, a consciência de sua prática tradicional provoca em sua concepção pedagógica um novo olhar sobre suas práticas, conforme narrado:

A minha prática pedagógica era tradicional, copiava bastante no quadro e pedia para que todos escrevessem rápidos, mais nem sempre isso funcionava, explicar os conteúdos em seguida fazia as atividades alguns estudantes ficavam furiosos e outros falavam poxa como ele escreve demais, mais tudo isso era para acelerar o processo da escrita. Nesse período fui aperfeiçoando a minha prática pedagógica, aprendendo a fazer uma reflexão da minha práxis, sempre relacionando a teoria com a prática, reconhecendo que como docente era tradicional no meu fazer pedagógico, era diferente na sala de aula enchia o quadro de conteúdos e queria que todos os estudantes copiassem rápido em seguida explicava os

conteúdos. Aprendi a ressignificar valores de como valorizar o outro, sua opinião e suas ideias compartilhando com todos, sem desprezar nenhum conhecimento específico, pois existem conhecimentos diversos que são significativos para o entendimento do ser humano no processo de ensino e educação (Sumaúma, 2015, p. 48).

Na evocação das lembranças sobre sua prática profissional, o professor revela a tomada de consciência que faz sobre a docência. Na retomada do caráter contextual e interativo da atividade docente, o professor produz um novo olhar sobre o seu papel como professor. O confronto entre a teoria e a prática provoca o movimento reflexivo de compreender sua própria concepção pedagógica como fruto de uma ação refletida e ressignificada. Nessa dimensão, a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos, e tal processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua.

O confronto entre teoria e prática se consolida no processo de reflexão-ação-reflexão. O processo de (des) construção de valores e crenças no contexto educacional foi colocando em xeque os saberes anteriores e provocando novas mudanças na prática docente. Os professores expressam em suas narrativas, a preocupação com a libertação profissional, no sentido de pensar e agir de forma autônoma.

As contribuições apontadas pelos professores egressos revelam movimentos importantes de reafirmação de suas identidades, a partir das possibilidades de revisão e ressignificação de suas práticas docentes, ao narrar em sua reflexividade biográfica, os movimentos de ruptura de si mesmo. O pensamento reflexivo revela que o traçado das experiências a priori e a posteriori se transformam em saberes. Os processos de biografização vividos na escola constituem-se em experiência formadora. Com isso, as manifestações da experiência desencadeiam conhecimentos significativos de aprendizagem, em consonância com a mediação da reflexão e autorreflexão no processo formador. Nesse sentido, Josso (2010, p. 51) ressalta a distinção entre ter, fazer e pensar sobre as experiências:

a) “ter experiência” é viver situações e acontecimentos, durante a vida que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocado; b) “fazer experiências” são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; c) “pensar as experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto as que nós mesmos criamos (modalidade b).

Para Delory-Momberger (2016), as experiências de formação e aprendizagem, configuradas na existencialidade do sujeito e na temporalidade biográfica. Uma estrutura geradora que se faz pela (re) construção e manifestações de si, num devir contínuo em torno do qual se organiza a história de uma vida. No devir contínuo cada momento vivido no presente, em um instante, em uma hora, singulariza a vida particular de um sujeito . Essa biografização circunscreve e incorpora essa experiência em esquemas temporais e singulares de saberes. A biografização, conforme Delory-Momberger (2016) é um processo de generalização de formação do ser individual e, dessa forma, dá sentido à experiência vivenciada na relação da existência com o mundo, expressando que:

As experiências que vivemos acontecem nos mundos históricos e sociais aos quais pertencemos e trazem, portanto, a marca das épocas, dos meios, dos ambientes nos quais nós as vivemos. De acordo com seus pertencimentos, sua idade, suas categorias sócio profissionais, suas atividades sociais, os indivíduos atravessam sucessivamente, e algumas vezes simultaneamente, um grande número de espaços sociais e de campos institucionais: família, escola e instituições de formação, mercado de trabalho, profissão e empresa, instituições sociais e culturais, associações e redes (Delory-Momberger, 2016, p. 33).

Dessa forma, contemplamos a necessidade de oportunizar aos professores espaços e tempos que favoreçam a observação, a tematização e a problematização de experiências docentes, tornando-as fonte de aprendizagem e de conhecimento, que se perpetua nas diversas formas de interação e identificação com a profissão. Fazer do espaço formador, um lugar preñado de saber, significa articular outros modos de ver, escutar e sentir a vida e a profissão.

É fundamental, o reconhecimento do caráter contextual e interativo da atividade docente, uma vez que, nos momentos de construção e socialização das histórias de vida, os professores aprendem a refletir coletivamente sobre os momentos reflexivos do seu papel como educador. Nessa dimensão, a docência se constrói e se reconstrói pela interação cotidiana entre os sujeitos, e tal processo demanda formas de pensar, sentir e agir que são mobilizadas no contexto da ação e da organização em que o profissional atua. Por essa via, o professor atribui significado ao seu trabalho através de suas experiências, que se integram a um conjunto de saberes e constituem sua base de conhecimento profissional, que passa a ser mediado pela reflexão contínua do seu fazer e ser professor.

O que representa um desafio neste conhecimento de si mesmo não é apenas compreender como nos formamos por meio de um conjunto de experiências, ao longo da nossa vida, mas sim tomar consciência de que este reconhecimento de si mesmo como sujeito, mais ou menos

ativo ou passivo segundo as circunstâncias, permite à pessoa, daí em diante, encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos e os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma mais consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais que soube aproveitar, criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade (Josso, 2012, p. 22).

Nas vozes docentes ecoam as mudanças de paradigmas na vida profissional. Os docentes ressaltam em suas trajetórias de formação inicial, a ressignificação de suas práticas. Tardif (2008) a pluralidade e a multidimensionalidade do saber docente, destacando a importância desses saberes, na construção da identidade docente. Dessa forma, percebemos o impacto social da formação, na vida dos professores docentes em formação inicial, assim como na vida de professores formadores participantes da referida pesquisa.

Reconhecemos nesse percurso, as limitações que envolvem a prática de formação enquanto um processo de subjetivação e apropriação de saberes. Com isso, acreditamos que nas entranhas da Amazônia ampliou –se a capacidade de profissionalização desses educadores nesse contexto, ainda marcado por limitações que precedem a presença formadora

da universidade no Médio Solimões. Os saberes curriculares, constituíram-se, evidentemente, para/na ressignificação das histórias individuais e coletivas, elevando o grau de pertencimento dos professores da educação básica, na construção de outros saberes e outras práticas.

Com estas conceituações, estamos saindo do improvisado, da ideia do professor missionário, do professor quebra galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (Gatti, 2010, p. 1360).

Assim, diante da potencialidade da narrativa (auto) biográfica, assumimos neste território uma postura ética e política, fundamentada em outros modos de pensar, agir, sentir e julgar no jogo da vida, os movimentos históricos e sociais que conformam, deformam e transformam. Neste cenário, a centralidade da vida e do humano é priorizada nesta pesquisa, numa perspectiva distanciada de qualquer pretensão universal de conhecimento. Os rios, a canoa e o canoeiro entrelaçam a vida e a materialidade da história, onde o ser viajante singular e plural traça o seu próprio jeito de caminhar pelos lugares visíveis/invisíveis da Amazônia, atravessados pelo tempo vivido e o tempo narrado de Ricouer (2007).

À guisa de conclusão

O escrito, o pensado e o apreendido por meio da tese nos conduziram de forma tênue, aos movimentos de formativos de professores egressos do curso de pedagogia (PARFOR/UEA), que enfrentam a vida e a profissão de forma bastante desafiadora no Médio Solimões. Na enunciação da palavra, a escrita de si é o instrumento de passagem que dá sentido à vida e profissão de sujeitos comuns, que evidenciam na circularidade da história e da memória, os percursos necessários e possíveis na construção epistêmica de outros saberes que nos aproximam da realidade da formação de professores no contexto da Amazônia.

Dessa forma, nos fluxos da temporalidade biográfica os movimentos de sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre as interações realizadas no mundo, a partir das perspectivas de superação das condições sociais que vivemos como pesquisadoras e profissionais da educação. Na busca de ouvir as vozes silenciadas dos narradores, assumimos um compromisso político e epistemológico de compreender, na tridimensionalidade do tempo narrado, as narrativas (auto) biográficas dos professores. De forma indelével podemos compreender que, as possibilidades de construção e produção de sentido foram guiadas pelas experiências formadoras dos professores da educação básica e em serviço. Na trajetória da história de vida dos sujeitos, fomos reconstruindo na sensibilidade da história dos aprendizes, os caminhos

epistemológicos de um olhar compreensivo e interpretativo dos fluxos políticos, sociais e culturais que permeiam a construção individual e coletiva de professores que vivem e atuam como professores em escolas rurais e urbanas.

Nesse percurso de construção epistêmica, nos colocamos na posição política de escutar as vozes pouco privilegiadas, no campo de suas percepções e significações, apreendidas de forma ética e compromissada com o diálogo e respeito pelo outro. Nesse caminhar, ressaltamos que a verdade não prevaleceu como uma via de mão única, mas de verdades que transformaram nosso ponto de partida e chegada. Os registros históricos compartilhados pelas memórias de formação docente reverberam, na perspectiva das narrativas biográficas, a ampliação de novos horizontes na história individual e coletiva, pessoal e profissional dos protagonistas desta pesquisa.

Nas trajetórias individuais e coletivas, as trilhas abertas nos movimentos das lembranças e das reminiscências dos professores egressos, revelam, na emergência dos sujeitos, outras possibilidades de vislumbrar, na história da educação, outros modos de viver, dizer e narrar. Nos caminhos dos rios e da memória, o tecido histórico e social produzido no tempo presente nos viabilizou um olhar mais crítico e reflexivo, do papel de professora e pesquisadora.

Ao longo dessa “viagem”, por ocasião dos procedimentos teóricos e metodológicos ancorados na história de vida, selecionados como prática de pesquisa, nos movimentos da biografia educativa. Nesse percurso da escala de uma vida,

revisitamos o passado, tendo como referência epistêmica as narrativas biográficas compartilhadas pela reflexão crítica e intersubjetiva acerca dos diferentes registros de formação vividos nos fluxos da vida, formação e profissionalização docente.

Na interface entre a urgência e a emergência, o programa de formação PARFOR adquiriu maior sentido e visibilidade, principalmente na realização das metas nacionais para a educação básica. Na particularidade geográfica e sociocultural do Amazonas, a política dá maior sentido à melhoria da educação neste espaço. Nesse sentido, ressaltamos a criação de um programa de formação inicial e continuada que seja permanente e possa efetivamente assegurar de forma plena o acesso e a permanência desses professores no curso de formação docente. Dessa forma, abre-se novas possibilidades de atendimento aos professores, tais como: a criação de uma estrutura política de formação nacional que possa garantir e apoiá-los com a manutenção mínima de bolsas, e, com isso, garantir e dar maiores condições de permanência aos professores no curso.

Entedemos que as ações políticas e curriculares do curso nos apontam a importância de assegurar aos cidadãos brasileiros uma educação pública, democrática, laica e de qualidade, como garantia de direito social para todos e todas e para o futuro do país e assim dar cumprimento ao artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Diante da emergência histórica e social, o curso teve de forma elementar as contribuições possíveis, levando em consideração a urgência do Governo Federal, em

alargar o programa de modo a assegurar uma política mais justa e igualitária.

Referências

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, p. 27.833, 23 dez. de 1996. Legislação Federal.

BRASIL. *Lei Nº 13.005/2014-2024, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

CANDAU, J. *Memória e identidade*. Tradução de Maria Letícia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

MOMBERGER-DELORY, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber no singular. Tradução de Eliane Neves Moura. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 133-147, jan./abr. 2016.

- FRAXE, T. J. P. et al. O ser da Amazônia: identidade e invisibilidade. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 61, n. 3, 2009.
- FREIRE, J. R. B. *Rio Babel: a história das línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Eduerj, 2011.
- GATTI, B. A. (org.). *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A. Formação de professores: licenciaturas currículo e políticas. *Revista de Educação Movimento*, Universidade Federal Fluminense, ano 2, n. 2, 2015.
- GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.
- GATTI, B. A. et al. *Políticas Docentes no Brasil: um Estado da Arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.
- JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.
- JOSSO, M. C. *Caminhar para si*. Tradução Albino Pozzer. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

- JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação e Pesquisa*, Porto Alegre/RS, ano XXX, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007.
- JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadora. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.
- JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: EDUCA 2004.
- HALBWACHS, M. (1877-1945). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.
- MIGNOT, A. C. V.; CUNHA, M. T. S. (orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo: Cortez, 2003.
- NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de pesquisa*, [s. l.], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder autotransformador. *Revista Práxis Educacional*, v. 17, n. 44, p. 93-113, jan./mar. 2021.
- PASSEGGI, M. C. *et al.* *Educação e experiência: narrativas em múltiplos contextos*. Natal, RN: EDUFRN, 2021.
- PASSEGGI, M. C. *et al.* As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em Educação. *Revista Lusófona de Educação*, v. 33, n. 33, 2016.
- RICOUER, P. *A memória, a história, o esquecimento*. Tradução de Alain François *et al.* Campinas, SP: Editora Unicamp, 2007.
- PORRO, A. *O povo das águas: ensaios da etno-história amazônica*. 2. ed. rev. e atualizada. Manaus: EDUA, 2017.

TARDIF, M. *Saberes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M. *Saberes e Formação Profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

Fontes documentais

BERTHOLLETIA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. Manaus: UEA, 2015.

HILÉIA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2021. Manaus: UEA, 2015.

JATOBÁ. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2021. Manaus: UEA, 2015.

SUMAÚMA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2015. Manaus: UEA, 2015.

UIRAPURU. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2017. Manaus: UEA, 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA)*. Manaus: UEA, 2010.

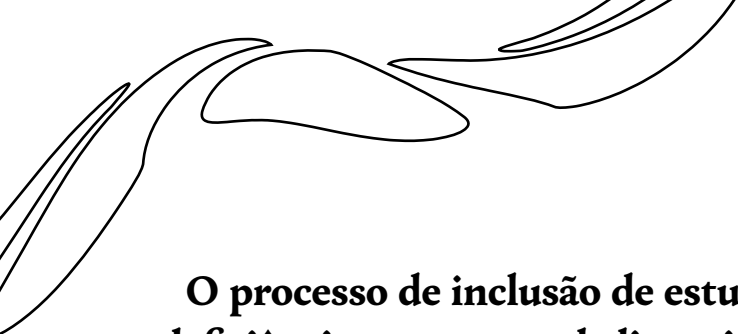
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PARFOR/UEA)*. Manaus: UEA, 2016.

VITÓRIA RÉGIA. *Memorial de pesquisa-formação*. Curso de Pedagogia/PARFOR/UEA. 2015.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. UEA - 2012 a 2016. Manaus: UEA, 2012.

Parte IV
Educação inclusiva,
participação familiar e
abordagens na formação
de professores





O processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura de uma universidade pública no contexto amazônico⁷⁸

*Monica Dias de Araújo
Rosana Glat*

Introdução

A presente pesquisa, com foco no processo de inclusão de estudantes com deficiência nos cursos de licenciatura, traz uma discussão sobre a realidade e os desafios que perpassam a trajetória destes sujeitos no Ensino Superior. Neste sentido, o estudo pretende ampliar a produção de conhecimento na área da Educação sob uma perspectiva inclusiva, contribuindo para o desenvolvimento de novas reflexões e práticas acerca da temática, impactando diretamente em transformações significativas no contexto da pesquisa.

78 Este capítulo apresenta um recorte da tese de doutorado da primeira autora (Araújo, 2022), sob orientação da segunda autora, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ, no contexto do convênio CAPES – Dinter em parceria com a Universidade do Estado do Amazonas-UEA.

Em nosso país, o processo de exclusão perpassa o sistema educacional atingindo todos os níveis de ensino, em todas as regiões. Na Amazônia, não é diferente e vem manifestando-se de diversas formas seja por falta de implementação das políticas de inclusão, ou por práticas educativas e atitudes excludentes que se manifestam ou ficam camufladas no interior das instituições educativas.

Freire (2011, p. 88) alerta que é necessário “desenvolver uma atitude crítica permanente que permita criar, recriar e decidir como participar das épocas históricas que se formam”, integrando-nos ao seu espírito, apropriando-nos de seus temas e de suas tarefas concretas. Reconhecemos, assim, a necessidade de problematizar a exclusão no seu sentido amplo, considerando todos os grupos e pessoas. Contudo, precisamos delimitar e, neste tempo histórico, nosso foco se intensifica ao processo de inclusão de estudantes com deficiência, que só recentemente vêm podendo acessar o sistema educacional em todos os seus níveis. A pesquisa se origina e se justifica, assim, no desejo de refletir e agir em prol de uma sociedade e uma educação que seja, de fato, inclusiva e que garanta a todos o direito de ser, pertencer e aprender, nos diferentes espaços sociais e educacionais.

Nesta perspectiva, o objetivo geral deste estudo foi analisar o processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma universidade pública no contexto amazônico. Tendo como objetivos específicos: evidenciar, com base nos depoimentos dos próprios estudantes com deficiência as

demandas e barreiras encontradas nos cursos de licenciatura de uma unidade acadêmica do interior da Universidade do Estado do Amazonas/UEA, o Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST; problematizar, com base em depoimentos dos docentes dos cursos de licenciatura as demandas pedagógicas do processo de inclusão de estudantes com deficiência desta referida instituição; e verificar as condições de acessibilidade física e pedagógica da instituição para receber os estudantes com deficiência.

Para desenvolvê-la, optamos pela pesquisa de campo participante, adotando a análise qualitativa com base na abordagem crítico-dialética conforme Gamboa (1999). O lócus de pesquisa, como mencionado, foi uma unidade acadêmica da UEE, localizada no interior do estado. Atentando para os objetivos e questões que nortearam esta pesquisa, compomos a fundamentação teórica sobre a temática, com base em Capellini e Mendes (2004), Cruz e Glat (2014), Freire (2000, 2004, 2011), Glat (2018), Oliveira (2004, 2011), Santos (2011), entre tantos outros autores, leis e documentos oficiais relevantes para as nossas reflexões.

A pesquisa de campo consistiu em observações em sala de aula e realização de entrevistas semiestruturadas, durante o primeiro semestre de 2019 até o segundo semestre de 2020. Participaram das entrevistas quatro estudantes com deficiência e cinco professores. A discussão teórica perpassou pelos modelos que influenciaram atendimentos e políticas educacionais brasileiras voltadas para pessoas com deficiências,

e, especificamente suas implicações na Educação. Destacamos, também, a importância do paradigma da inclusão para a superação das injustiças sociais. Mantendo o foco principal do estudo, abordamos políticas e práticas voltadas para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior, com ênfase na legislação e em algumas experiências desenvolvidas por universidades brasileiras.

Tecituras da inclusão de estudantes com deficiência no cotidiano acadêmico: entrelaces de vozes e percepções

Apresentamos, a seguir, uma discussão derivada dos resultados da pesquisa de campo, a qual consistiu de entrevistas realizadas com estudantes com deficiência e seus professores, bem como, observações de aulas. Entre a miríade de dados obtidos, destacamos alguns pontos que consideramos relevantes frente aos objetivos do estudo. Por meio das análises e reflexões desenvolvidas fomos tecendo uma discussão no sentido de evidenciar as vozes da comunidade acadêmica no lócus da pesquisa, o Centro de Estudos Superiores de Tefé-CEST, visando contribuir com transformações necessárias no processo de inclusão no cotidiano acadêmico desta instituição de Ensino Superior. No âmbito desta análise, identificamos dez categorias temáticas, das quais, para o presente texto, selecionamos seis, as quais serão apresentadas sucintamente, trazendo alguns apontamentos e reflexões delas derivadas.

Reflexões iniciais sobre o processo de inclusão no cotidiano acadêmico do CEST

Tendo como pano de fundo as políticas de educação inclusiva voltadas para o ensino superior, destacamos as concepções dos professores entrevistados sobre o tema.

A inclusão significa possibilitar os mesmos direitos das pessoas que têm alguma necessidade especial, assim como os outros também, mas de uma forma diferente. Então, inclusão é ele poder participar da vida, seja universitária, seja social, da forma como a pessoa quer [...], então, acho que é isso. Entendo inclusão dessa forma, não negar o direito da pessoa, de escolha, de querer vivenciar a universidade, de querer vivenciar a parte social (Profa. Renata⁷⁹).

[...] O incluir é dar condições para que ele de fato seja incluído (Prof. Miler).

Promover um ambiente educacional inclusivo implica, entre outros aspectos, proporcionar igualdade de oportunidades, ou seja, a garantia da equidade, eliminando as barreiras para garantir a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, com atenção especial aos que apresentam uma deficiência. Mas será que esses se sentem de fato incluídos na Universidade?

79 Todos os nomes são fictícios, para garantir o anonimato dos participantes.

Eu gostaria que nós deficientes tivéssemos uma inclusão. É importante para que haja esse desenvolvimento aqui na UEA. Não quero me sentir só. É importante que haja essa cobrança das leis para que as leis sejam cumpridas. É importante que todas as leis referentes às pessoas com deficiência sejam cumpridas. É importante que nós surdos tenhamos esse direito de termos o atendimento. O AEE e a ajuda das intérpretes. Para termos um desenvolvimento melhor, precisamos ser olhados de uma forma diferente porque isso é importante para a nossa relação aqui (Estudante Lucas/Surdo).

Eu me sinto incluído, por exemplo, quando o colega me ajudava quando era tempo das provas e tempo dos trabalhos de grupo (Estudante Pedro/Deficiência intelectual).

Entre os estudantes, há os que se sentem incluídos quando contam com a cooperação dos colegas; enquanto outros ressaltaram que desejam que a inclusão seja efetivamente garantida no ambiente acadêmico. O estudante Lucas, por exemplo, destaca a necessidade de ter uma atenção diferenciada, lembrando que a legislação voltada para a inclusão da pessoa com deficiência não está sendo cumprida na universidade.

Eu preciso está sempre cobrando. Eu preciso que a Lei seja cumprida. Isso é importante (Estudante Lucas/Surdo).

De modo geral, os dados obtidos mostram que o CEST ainda precisa passar por avanços em diversas dimensões que perpassam pela estrutura física, formação docente, disponibilização de recursos de Tecnologia Assistiva, implantação de núcleos de suporte, entre outros aspectos. A preparação da Universidade para receber os estudantes com deficiência é uma ação fundamental no processo de inclusão educacional. Como em outras instituições, no CEST, os desafios começam quando os professores se deparam com acadêmicos com deficiência em suas turmas sem terem recebido nenhum tipo de orientação, o que foi confirmado pelos cinco docentes entrevistados.

Não. Não houve nenhuma preparação (Prof. Vitor).

Nenhuma preparação, orientação ou informação do tipo: você vai receber uma pessoa com algum tipo de limitação; não, nunca tive essas informações (Profa. Bia).

Podemos afirmar, com base nos relatos dos participantes que a universidade ainda não prioriza a preparação dos professores, ação básica para o processo de inclusão. Ainda é comum, no cotidiano acadêmico, alguns professores entrarem em suas salas de aula e se depararem com um estudante com deficiência, sem ao menos terem sido informados.

É importante ressaltar, porém, que alguns estudantes ingressam nas universidades e não se declaram, no ato da

inscrição e da matrícula, pessoa com deficiência, fato esse, que, em parte, justifica essa falta inicial de informação aos professores. Entretanto, a partir do momento que este estudante é identificado passa ser de responsabilidade da instituição, por meio da gestão e coordenação de curso, orientar os professores. No caso dos quatro estudantes participantes da pesquisa, dois se identificaram com deficiência no ato do ingresso e dois entraram na seleção geral⁸⁰.

Quando devidamente informada no momento de inscrição, a Universidade tem atendido às solicitações dos estudantes com deficiência, garantindo a acessibilidade de ingresso por meio de adaptações no vestibular. O estudante João, com deficiência intelectual, solicitou uma ledora para acompanhá-lo no ato da prova, por ter maior facilidade em compreender com a leitura oral feita por outra pessoa. Mesmo sendo comum o apoio de o ledor ser destinado somente ao cego, o pedido do estudante foi atendido.

Teve a minha ledora. Ela lia a prova pra mim aí eu respondia. Minha prova foi oral. Ela lia as perguntas e eu ia respondendo pra ela. Eu respondia no papel escrito, no cartão resposta. O cartão resposta ela teve que sair da sala pra eu poder redigir. Ela só podia ler pra mim, só. Ledora (Estudante João/Def. intelectual).

80 Embora a Universidade tenha um sistema de cotas, eles optaram pela inscrição no vestibular na livre concorrência e não declararam possuir alguma deficiência.

Sim. Teve intérprete. Tudo certo (Estudante Lucas/Surdo).

O estudante surdo também teve a sua solicitação atendida. Além da intérprete de Libras, ele anexou junto à sua prova uma solicitação de correção diferenciada, em respeito à sua diferença linguística, conforme as determinações do Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005). Atender às necessidades específicas de cada estudante no vestibular contribui com a ampliação do acesso de pessoas com deficiência na universidade. Contudo, enquanto as políticas e práticas inclusivas não se concretizarem no cotidiano do CEST, os professores seguem com tentativas e erros.

Eu tento fazer a inclusão nas minhas aulas, mais por experiência, que é muito pouca, troca de informações com alguns colegas, que também passam por essa situação e infelizmente na tentativa e erro. Mas, eu não tenho nenhum fundamento teórico para poder fazer uma inclusão mais efetiva (Profa. Manu).

Para além da preparação para receber esses estudantes, os professores demandam, também, conhecimentos teóricos e práticos para enfrentar outros desafios que apresentamos a seguir.

Desafios

Atualmente, a profissão docente, em todos os níveis de ensino, exige reflexões constantes sobre processos que envolvem o ato de aprender e ensinar no contexto da diversidade. O Ensino Superior vem ampliando cada vez mais o acesso de estudantes com deficiência, contudo, os professores entrevistados, pelo fato de não se sentirem preparados, apontaram que suas experiências constituem desafios e em alguns casos são frustrantes.

Bom, trata-se de um grande desafio. A gente já tem muitas atividades no âmbito do ensino, da pesquisa e extensão. Então, quando você dentro o ensino ainda tem um estudante, aluno, que necessita de olhar diferenciado, às vezes até um olhar mais particular, isso é uma dificuldade extra para o nosso trabalho. A minha experiência é um pouco trabalhosa. Até agora só tive essa experiência de um aluno especial e a gente vai desenvolvendo o que pode (Prof. Vitor).

A experiência que a gente tem como professor universitário é frustrante, porque você sabe que ele está ali, que ele tem algumas necessidades, que é diferente dos outros alunos, mas e aí? O que fazer pra poder realmente auxiliar na construção do conhecimento daquela pessoa que entende, a gente sabe que ele entende e

compreende a vida, a Universidade, sob outra perspectiva? (Profa. Renata).

A sobrecarga que a presença desses estudantes acarreta vem sendo colocada como um dos desafios a serem superados. No entanto, as diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem e comunicação não devem ser consideradas como um trabalho extra, porque não estamos em um sistema de ensino supostamente ideal e homogêneo. A nossa profissão exige saberes necessários para atuarmos no contexto que deve ser inclusivo e aberto às diferenças humanas. Mesmo não tendo todas as respostas, precisamos sair da nossa zona de conforto e buscar novos conhecimentos, porque a mudança é necessária. Os desafios para trabalhar com estudantes com deficiência são retomados pelo professor Vitor problematizando o papel da universidade para eles.

O maior desafio é entender a que se presta o curso superior e qual é o objetivo de um curso superior para um aluno especial.

— Como assim professor? Aluno especial tem que ter um curso diferente dos outros?

— Não. Não é bem isso que quero dizer. O que eu quero dizer é o seguinte: nós temos um aluno que está com muita dificuldade, muita dificuldade. E eu particularmente não consigo vê-lo progredindo na faculdade, mas, eu vejo que ele se beneficia, agora se beneficia o suficiente para sair da universidade para

virar um professor, por exemplo? Ensinando biologia? eu não tenho certeza. Falta um pouco de linha mestra pra nós, porque existem uma série de deficiências que podem ser contornadas e tem um belo profissional, mas, talvez tem alguma deficiência que não seja possível. E aí o professor acaba ficando com um peso muito grande e a gente não encontra qual é o nosso verdadeiro papel frente a determinados alunos. Porque em se tratando de inclusão se trata de um esforço extra pra fazer com que o aluno acompanhe e tenha uma formação adequada. Isso não nos é dado. Já pedimos várias vezes para Reitoria uma posição, uma palavra, das administrações mais superiores, sobre o que se espera de um professor, nesse caso particular, não no caso de inclusão. Então, a gente fica sem saber muito pra onde vai e isso influencia muito na nossa dificuldade de auxiliar o aluno porque a gente não sabe nem pra onde tem que ir (Prof. Vitor).

Há um questionamento legítimo na fala do professor, referente ao fato de que embora todos tenham direito de ingressar no Ensino Superior, nem todas as pessoas, tenham ou não uma deficiência, têm condições ou habilidades para serem bem-sucedidas em todos os cursos e profissões, e essa diferenciação é marcante, dependendo do tipo de deficiência e a área de atuação escolhida. Por outro lado, precisamos considerar, que, em muitos casos, uma flexibilização e diferenciação no

ensino poderia levar ao sucesso acadêmico de alguns alunos que fracassariam por métodos tradicionais, conforme mostra o relato da Professora Manu.

Esse aluno está comigo na disciplina que é do primeiro período. E assim como ele vários outros alunos fazem essa disciplina: 3, 4, 5 vezes. Então é complicado dizer sobre o desempenho porque outros alunos mesmo sem deficiência ficam retidos. Então, você olhando de fora ele não é diferente dos demais. Está retido como vários outros (Profa. Manu).

Se por um lado, há a questão de capacidade e condições individuais, por outro o processo de aprendizagem depende da metodologia de ensino utilizada. O fracasso na universidade e na profissão pode ser derivado da falta de oportunidades para aprender ou de não se encontrar na profissão apropriada. Daí a importância de uma orientação acadêmica, porque cursar uma faculdade representa a concretização de objetivos que esses acadêmicos estabelecem para suas vidas, como relata o estudante Paulo.

Eu quero acabar e quero também ser um professor e ter alguma coisa na minha vida. Logo de primeiro eu encontrava dificuldade de falar. Melhorou agora, graças a Deus (Estudante Paulo/Deficiência intelectual).

A fala da Professora Renata, a seguir, retoma o questionamento feito pelo Professor Vitor sobre o objetivo de um curso superior para um estudante com deficiência. Ela, assim como outros docentes, entende que a universidade é importante para a formação humana, de modo geral, e não apenas para capacitar os estudantes para o mercado de trabalho.

Eu vejo assim: qual é o papel da Universidade? Não tenho estatística, mas para a maioria a Universidade é vista como só formação profissional para o mercado de trabalho. E eu entendo a Universidade como algo muito maior do que isso. Para a formação de pessoas, para a formação do ser humano. Então, alguns perguntam: o que uma pessoa com deficiência ou com dificuldade de aprendizagem está fazendo na Universidade? Se a gente for pensar do ponto de vista do mercado de trabalho a gente vai ficar mais frustrada ainda, só que eu vejo que o papel da Universidade é uma formação para o ser humano. Então com certeza por mais que de repente esse nosso aluno não vá chegar numa sala de aula, e não vá ministrar aula, em termos de vivência dele, de ter melhorado em termos de ser um cidadão melhor e saber dos seus direitos que é uma preocupação da Geografia Crítica, da formação do cidadão, dele compreender um pouco a sua realidade de vida, seus direitos, seus deveres também, com certeza isso ajudou muito. Então, eu vejo assim também. Defendo

aqui, essa importância de abrir espaço para as pessoas com necessidades especiais de estarem presentes na Universidade não só visando essa questão do emprego, mas também da visão de uma sociedade mais justa de uma melhoria da qualidade de vida dele da família dele, de compreensão da vida mesmo. Então fechando aí nessa parte. O bem que fez pra ele! Então, a Universidade tem esse papel mesmo (Profa. Renata).

Para Santos (2011, p. 89), “uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social”. O papel social da universidade não se restringe à transmissão dos conteúdos curriculares, oferecendo inúmeros benefícios para a pessoa com deficiência através das vivências no cotidiano acadêmico, tais como desenvolver habilidades sociais, oportunidades para ampliar sua visão de mundo, entre outros.

O destino que o estudante com ou sem deficiência vai dar ao diploma, tem que ser opção dele e não de limitações impostas pela universidade. Ou seja, cada um tem o direito de escolher se a sua formação será orientada para o trabalho na área ou não. Mesmo no caso das licenciaturas, após formados, existem outras possibilidades que vão além da atuação em sala de aula. Esses estudantes podem, por exemplo, auxiliar na construção de materiais pedagógicos, EAD, entre outras possibilidades de seus interesses. O estudante surdo, por exemplo, já atua no

Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino Municipal com o ensino de Libras. Assim, percebemos que os desafios apontados por alguns professores perpassam pela necessidade de transformação profissional, bem como, pela obrigação da universidade atender as suas demandas referentes a inclusão educacional dos estudantes.

Demandas

No decorrer das entrevistas, foi solicitado aos professores e estudantes que apontassem suas demandas. Essas, se atendidas, facilitariam o processo de inclusão de acadêmicos com deficiência na universidade. Em suas falas, os professores demandaram, entre outros aspectos, formação profissional, orientação sobre como receber os estudantes com deficiência, e informações sobre diferentes necessidades educacionais especiais.

Uma formação em termo de metodologia mesmo (Profa. Renata).

Eu diria que a primeira questão é essa, preparar o professor dele, volto a falar, eu vou falar coisas viáveis. Não vou falar uma especialização, não. Um curso de capacitação, não. Alguns minicursos ajudariam muito porque o professor universitário é autônomo. Eu diria, uma pessoa capacitada fazer um minicurso de uma tarde para determinada situações que o professor vive, teria que ser

algo personalizado. Primeira questão é essa, preparar o professor mesmo que de maneira limitada, mas já vai ser uma força. Segundo, trazer as tecnologias (Prof. Miler).

A demanda de uma formação de professores mais qualificada para o ensino inclusivo vem sendo abordada por inúmeros autores. Nas palavras de Cruz e Glat (2014, p. 3),

apesar de todas as pesquisas que, há mais de duas décadas, vêm mostrando que os professores não estão preparados para lidar com a diversidade que se manifesta em turmas de alunos inevitavelmente heterogêneas, nossos cursos de formação, de modo geral, pouco se modificaram.

Para Capellini e Mendes (2004, p. 2), “a complexidade do processo de ensino-aprendizagem está de modo geral relacionada à formação precária dos professores que somente dominam os métodos passivos”.

Assim, destacamos que a formação inicial e continuada de professores na perspectiva de um desenvolvimento contínuo de saberes, envolve a convivência humana em articulação com o fazer educativo. Os processos de formação precisam levar em conta as atuais demandas dos professores e dos estudantes. Conforme uma entrevistada ressaltou:

nós estamos em um ambiente onde o ensino é tradicional e muito engessado. Então, como você vai trabalhar de uma forma mais flexível às peculiaridades dos alunos com deficiência se o método do ensino é tradicional? Então, eu acho que é uma dificuldade [...] (Profª. Manu).

Eu gostaria de ter uma formação mesmo. Uma preparação, alguém que poderia mostrar pra a gente quais são as metodologias que nós poderíamos trabalhar e utilizar pra esses alunos porque alunos com necessidades especiais abre-se um leque, tem alunos com necessidades de audição, de visão, a questão do nível de desenvolvimento cognitivo um pouco mais baixo (não sei nem se eu poderia estar usando esse termo). Mas, nesse sentido mesmo de explicar pra a gente como essas pessoas percebem a vida, como que é o sistema de aprendizagem, como elas aprendem? Como que elas compreendem essa realidade. Então, eu não sei direito, eu tenho alguns questionamentos. Mas, eu ainda não procurei espontaneamente nada pra ler sobre isso. Então o que me auxiliaria muito enquanto professora universitária era uma preparação mesmo, tanto teórica como prática pra saber lidar com esses alunos (Profª. Renata).

No contexto universitário, os docentes têm autonomia para escolher seus métodos pedagógicos. Entretanto, alguns

sentem dificuldades em propor estratégias de ensino diferentes do que receberam em sua formação. Dessa forma, continuam reproduzindo práticas excludentes herdadas de um modelo que historicamente se desenvolveu sob uma lógica cartesiana, que exclui estudantes que não atendam ao padrão considerado “normal”, produzindo e reproduzindo desigualdades. Conforme aponta Duk (2006),

a maioria dos docentes formou-se e continua sendo formada com base em uma perspectiva tradicional homogeneizadora da ação docente que se centra na transmissão de conhecimentos teóricos e fragmentados entre si, os quais tendem a não apresentar relevância social tanto para a escola como para o estudante. Da mesma forma, a formação inicial e continuada de professore (a)s se caracteriza por uma relação pobre com os problemas e as situações enfrentadas pelos docentes nas suas práticas de sala de aula ou na vida escolar. Uma formação com tais características, portanto, não cria as bases para o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes no que tange ao seu papel e função de educador e nem se articula com o aperfeiçoamento de práticas de ensino pedagogicamente mais efetivas e inclusivas (p. 24).

Aliada às situações já mencionadas, podemos dizer que a ineficiência nos processos de formação de professores,

congregada à falta de uma preparação adequada para atuar na perspectiva da educação inclusiva, resulta diretamente, na dificuldade de adequação das práticas pedagógicas.

Necessidade de transformação da prática docente

As práticas pedagógicas refletem diretamente no processo de ensino aprendizagem de estudantes com e sem deficiência, conforme relatam alguns estudantes entrevistados.

O quê? Minha nossa! Pra mim, a metodologia de alguns professores. Metade da sala fica de cabeça baixa quando sai da sala de aula. Eu já percebi isso que não é só comigo. Metade da sala vai pra PF (prova final) e quando a gente vai pra PF cai tudo. Aí o professor ainda diz assim, tá aqui a folha pra vocês e ele diz assim na maioria das vezes, ele não tá olhando pra a gente. Por isso essa foi uma das dificuldades da metade da turma todinha e isso não acontece só com um professor (Estudante João/Deficiência intelectual).

Os professores têm que ter dedicação com os alunos que precisam de ajuda. Tem uns que só querem saber de cassetar os alunos. O aluno já tem dificuldade e com deficiência pior ainda (Estudante Pedro/ Deficiência intelectual).

Essas falas mostram que a demanda em questão não é específica deles, uma vez que parte da turma também vivencia as mesmas situações. Os professores, por sua vez, reconhecem a necessidade de transformar suas práticas.

A gente precisa se dedicar mais e às vezes parar um pouco do tempo que você tem pra planejar a sala de aula pra planejar atividades mais particulares, mais específicas (Prof. Vitor).

A experiência que eu tenho com ele, desse rapaz é absurda é comovente. Porque ele trabalhava além dos outros e recebia menos. [...] Isso me amargura, isso me deprime, porque nenhum aluno meu, nenhum, é tão aplicado quanto ele e foi o que absorveu menos de mim em termos de conteúdos, teóricos, metodológicos, epistemológicos. Isso me amargura até hoje e eu não sei como amenizar essa lacuna, mas o esforço é comovente, me emociono em falar. Em linhas gerais quando você for sistematizar eu diria isso. Ele trabalha dez vezes mais e recebe dez vezes menos (Prof. Miler).

O processo de ensino e de aprendizagem exige esforço de ambas as partes, professor e estudantes. O desenvolvimento de uma aula inclusiva exige do professor planejamento e reflexão sobre suas ações para atender de forma justa as demandas de toda a turma. A preparação, bem como, a busca

por novos saberes deve ser constante se queremos responder questionamentos como os da Professora Renata.

Mas, como traduzir esse ensino que é a ciência? É um ensino científico com um aluno que vê e observa a realidade de uma outra forma? Então, acho que a gente ainda tem muito que aprender. Eu não diria que a gente está nem caminhando. Eu diria que praticamente não saímos do lugar (Profa. Renata).

Enquanto não avançarmos com o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, os estudantes com deficiência continuarão sentindo os efeitos de um ensino e de atitudes que os excluem no cotidiano acadêmico. Os destaques dos estudantes João e Lucas, novamente, evidenciam a necessidade de transformação nas práticas educativas.

No geral, é isso que eu acabei de falar. É a metodologia e a atitude. São essas duas coisas que eu vejo que precisam mudar (Estudante João/Deficiência intelectual).

Com o professor que ensina só falando. Às vezes só fala rápido demais. Então há muita dificuldade nisso. Precisa que os professores também tenham essa interação de aprender para que eu possa aprender melhor o português e entender. A dificuldade maior são

os professores, não sabem Libras, só oralizam rápido (Estudante Lucas/Surdo).

A Educação Bilíngue de surdos é uma possibilidade no sistema educacional brasileiro. Contudo, para se tornar realidade ainda demandará um aprimoramento na formação de professores bilíngues, principalmente para atuarem no Ensino Superior. No entanto, mesmo sem ter o domínio da língua de sinais o professor ao compreender as demandas inerentes a essa característica diferenciada, pode desenvolver práticas capazes de alcançar esse estudante, bem como, contribuir para um melhor desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes.

A formação dos professores entrevistados e perspectivas atuais de formação

Ao serem questionados sobre sua formação, os professores entrevistados disseram que não foram qualificados para atuar no contexto de inclusão de estudantes com deficiência. Estas lacunas vão desde como se referir a pessoa com deficiência até as dificuldades relacionadas ao processo de ensino aprendizagem desses estudantes.

Eu não tive essa formação, fiz licenciatura, mas foi no final da década de 1990 início dos anos 2000. Na época não se falava de educação inclusiva, pelo menos eu não lembro disso da graduação e depois na pós-graduação nunca

me foi colocado uma disciplina opcional que seja, disciplinas relacionadas com a inclusão. Então, na minha formação eu nunca tive qualquer orientação específica quanto a esse assunto. Seria interessante, mas eu não fiz nenhum tipo de capacitação ou de formação voltada pra inclusão (Profa. Manu).

Houve uma ou outra palestra, mas isso não é formação. Não considero isso formação (Prof. Vitor).

No CEST têm sido realizados vários eventos abertos para toda a comunidade acadêmica com a perspectiva de formação continuada para a inclusão. No entanto, cabe destacar que esses geralmente são iniciativas de alguns professores e não uma política de formação continuada organizada pela instituição.

Entendemos que palestras, eventos, minicursos, e demais formas de compartilhar conhecimentos também fazem parte de formação continuada e podem contribuir com mudanças significativas nas práticas e atitudes, dentro e fora da sala de aula. Entretanto, alguns professores não se dispõem a cancelar suas aulas por um dia ou dois para participar de eventos, por acharem que isso irá prejudicar o desenvolvimento do conteúdo e/ou por não considerar a importância do evento no processo de sua formação continuada e dos estudantes. Assim, perdem as oportunidades de, pelo menos, acessarem informações básicas fundamentais sobre o processo de

inclusão educacional. Alguns professores têm percebido essas mudanças, como destacou o professor Ney.

A partir do momento que a legislação começou a apertar mesmo demais, eu comecei a participar principalmente nos fóruns de reformulação do PPC⁸¹, já por duas vezes tenho presidido as reuniões de reformulação do PPC do curso e aí nós temos entrado em contato com a legislação, a discussão com a CAE⁸² tem avançado nesse sentido de esclarecer várias dúvidas e a gente tem tentado inserir essa discussão da educação inclusiva no PPC do Curso de História. Então tem mudado no sentido que a gente tem compreendido melhor esses processos e tem buscado a inserção, principalmente da disciplina de Educação Especial no seio do nosso PPC (Prof. Ney).

É sabido que a formação de professores para a inclusão está determinada na política e deve ser implantada pelas instituições de ensino, no caso, a universidade. No entanto, destacamos que esta formação também deve ser uma busca de cada profissional. Em outras palavras, cabe aos professores serem protagonistas neste processo, como propõe, por exemplo, o Professor Ney.

81 Projeto Político Pedagógico.

82 Coordenação de Apoio ao Ensino.

aquela que nós fazemos no começo de todo semestre, aquelas semanas pedagógicas que as vezes só um ou dois dias, aquilo ali poderia ser um ponta pé inicial pra a gente pensar nessa educação inclusiva de uma maneira que ela atravesse todos os cursos do CEST. Seja os cursos de Humanas, seja o curso de exatas. Isso aí pode ser uma proposta inclusive que a gente possa pensar no Conselho, esse assunto sempre passa por lá, mas assim, como ninguém é especialista aí tem a dificuldade de alguém abraçar e levar pra frente (Prof. Ney).

Conforme viemos discutindo, em grande parte, práticas pedagógicas excludentes estão relacionadas à formação inadequada ou insuficiente de professores para atuarem na perspectiva inclusiva. Por outro lado, devemos também considerar a representação estereotipada que se cria em relação ao estudante com deficiência no Ensino Superior. Para Duk (2006), a atualização profissional dos professores tem resultado em poucas transformações nas práticas docentes e na qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Todos os países têm ações dirigidas à formação e atualização de professores e professoras, porém, estudos demonstram certo consenso quanto ao fato de, em geral, ainda serem poucas as mudanças nas práticas de ensino que podem ser consideradas significativas assim como não houve melhoria relevante na

qualidade da aprendizagem para a maioria dos estudantes (Duk, 2006, p. 24).

As ações de formação da universidade precisam ser ampliadas e direcionadas com foco nas demandas docentes. O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI⁸³ (2017-2021) compromete a “garantir a formação continuada para os professores e funcionários, por meio dos Núcleos de Acessibilidade” (UEA, 2017, p. 220). Porém, até o presente, esses núcleos ainda não foram implantados na UEA⁸⁴. Vale lembrar que nós professores também somos responsáveis pela elaboração dos Projetos Pedagógicos de Cursos - PPCs⁸⁵ e as referências curriculares precisam atender às demandas da Educação Básica.

Nos alunos que nós estamos formando, que eles já sejam formados a partir de bases teóricas e práticas principalmente dessa educação inclusiva. Isso parte muito da reformulação

83 Este plano estabelece também que o programa de Capacitação Docente, compreende “programas *Stricto Sensu*, atividades técnicas, científicas, culturais e artísticas realizadas em nível estadual, nacional ou internacional” (p. 174).

84 No momento da pesquisa, os Núcleos de Inclusão ainda não haviam sido implantados. Contudo, neste momento, mais precisamente, no ano de 2023, a Universidade está em processo de implantação dos Núcleos nas Escolas da Capital e nos Centros dos Interiores.

85 Ao analisar os PPCs dos cursos de Licenciatura do CEST, constatamos que apenas os cursos de Pedagogia e Letras possuem a disciplina, “Educação Especial e Inclusiva” nas suas matrizes curriculares.

do PPC que nós estamos fazendo aqui, para eles saírem daqui com o entendimento bem maior, com uma visão bem maior do que nós mesmos temos sobre esse tema (Prof. Ney).

Conforme a fala do professor Ney, os cursos de Licenciatura em História e em Ciências Biológicas inseriram a disciplina Educação Especial Inclusiva na última reformulação do PPC. Os currículos devem ser reformulados em termos teóricos e práticos, levando em conta que devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Diferenciação pedagógica e avaliação

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas demanda dos professores conhecimentos específicos para fazer as adequações e diferenciações necessárias no processo de ensino e de aprendizagem. Vale ressaltar que não se trata de criar uma metodologia específica para estudantes com deficiências; ao contrário, a diferenciação do ensino facilita a aprendizagem de todos os estudantes. Entretanto, como constatado pelas respostas dos professores entrevistados, esta prática ainda não é amplamente adotada.

Eu faço muito pouco, exatamente por causa da falta de tempo, de você ter que parar um curso pra olhar particularmente um aluno (Prof. Vitor).

Não. Eu não faço qualquer diferenciação. Eu não uso nenhuma estratégia diferenciada para ele. A única estratégia que eu já tentei, mas, não obtive resultado satisfatório, foi fazer uma prova diferenciada pra ele. As questões eram as mesmas, as perguntas eram bem objetivas e curtas. Então, eu não uso nenhuma ferramenta especial (Profª. Manu).

Não. Eu acho que não chega ser uma diferenciação, mas algumas nuances de adaptação (Prof. Ney).

Com base no conceito de “igualdade”, proposto pela Constituição Federal de 1988, que foi por muitos interpretado de forma equivocada, alguns profissionais entenderam que tinham que tratar todos iguais e providenciar os mesmos apoios e recursos para os estudantes. Contudo, o Decreto 3.956/2001 (Brasil, 2001), que resultou da “Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras⁸⁶ de Deficiência”, realizada em 1999, determina a obrigatoriedade da diferenciação de estratégias educacionais para promover a inclusão e acessibilidade.

Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado-Parte para promover a integração social ou o

86 O termo portador não se aplica neste momento histórico, contudo, aparece no texto por se tratar do tema da Convenção realizada em 1999.

desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (Brasil, 2001, p. 209).

Atualmente, se reconhece que a flexibilização e individualização do processo de ensino é fundamental para promover a participação e aprendizagem de estudantes com deficiência. Marin e Braun (2013) alertam que ao adotar estratégias pedagógicas individualizadas é importante que seja explicado para todos os estudantes da turma os objetivos e as razões desta diferenciação, para evitar estranheza ou qualquer reação negativa por parte dos colegas de turma.

Essa educação “sob medida” visa contextualizar a singularidade na pluralidade, a unidade na diversidade, de forma que estratégias, recursos, intervenções e modo de avaliar se adequem, ao mesmo tempo, ao sujeito e ao contexto. Ou seja, trata-se de ações privilegiadas, que atendam às necessidades de qualquer aluno que requeira diferenciação no ensino, mas de modo contextualizado às propostas desenvolvidas para o grupo ou a turma. São intervenções planejadas de forma a não gerar discriminação, proteção ou impedimento à aprendizagem do sujeito (Marin; Braun, 2013, p. 56, grifo do autor).

Uma das estratégias de individualização do ensino é a utilização do Plano Educacional Individualizado (PEI). O PEI é um instrumento de planejamento, que traz informações relevantes sobre o estudante, o contexto familiar, social e educacional. Neste sentido, o PEI é um instrumento essencial que deve compor as práticas adotadas no contexto da inclusão. Nele, o professor avalia o nível atual de desenvolvimento do aluno, especifica as diferenciações curriculares a serem realizadas, como, quando, e porque realizá-las, bem como, as estratégias de avaliação que devem ser adotadas para atender às necessidades específicas do estudante⁸⁷. O instrumento também pode ser denominado de plano de acessibilidade. O importante é planejar conforme a necessidade específica do estudante.

Alguns professores entrevistados colocaram que sentem dificuldade em avaliar o estudante com deficiência. O decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005), por exemplo, dispõe sobre avaliação em Libras para os estudantes surdos, contudo, essa prática ainda não se efetivou no cotidiano acadêmico.

Outra dificuldade que eu tenho também é com relação à avaliação. Eu não tenho como fugir, eu sou uma professora que trabalho de forma tradicional. Como avaliar esse aluno? Eu realmente não tenho essa formação de como trabalhar ou de inserir esse aluno no grupo (Profa. Manu).

87 Para um maior aprofundamento sobre o PEI, ver, entre outros, Glat; Pletsch (2013).

Quer diz então que se ele tem algum erro de ortografia eu vou puni-lo por isso se a culpa é minha de não fazer avaliação em Libras ou alguma coisa? (Prof. Miler).

O processo de avaliação de aprendizagem de estudantes com deficiência é talvez, um dos maiores desafios para uma educação inclusiva, independentemente do nível de ensino. Desenvolver práticas avaliativas que atendam à diversidade dos estudantes demanda de os professores saberes que os habilitem a promover adaptações de acordo com a necessidade específica de cada estudante. Para tal, é preciso superar modelos tradicionais, que ainda marcam fortemente as concepções sobre ensino aprendizagem de muitos docentes, e conseqüentemente são reproduzidos em suas práticas.

Até a forma da avaliação é uma avaliação tradicional. Como atender bem se você tem pessoas com especificidades diferentes, mas você trata todas como se fosse o mesmo padrão? Isso eu acho um problema, um desafio (Profª. Manu).

A professora reconhece que a sua avaliação é baseada no método tradicional (prova) e que não se mostra adequada para avaliar o estudante, conforme constatado nas observações realizadas em sala de aula.

A professora passou uma avaliação teórica, individual valendo 7,0 pontos. A prova do

estudante João, com deficiência intelectual teve o mesmo conteúdo dos demais. No entanto, foi mais objetiva e com comandos curtos. Durante as aulas a professora usou imagem e o estudante participou interagindo durante a explicação do conteúdo. No entanto, não havia auxílio de imagem na prova (Matriz de observação, 04/04/ 2019).

A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. Contudo, frequentemente acaba se constituindo em uma prática promotora da exclusão, na medida em que a forma de avaliar não considera as especificidades dos estudantes (Araújo; Redig, 2019). Assim, a avaliação tem sido motivo de preocupação por parte de professores que se propõem a desenvolver suas práticas norteando-se por princípios inclusivos, levando em consideração a necessidade de diferenciação. Na fala a seguir, a Professora Renata explica sobre o processo de avaliação e diferenciação do ensino que desenvolve com o estudante que apresenta deficiência intelectual.

Como eu trabalho algumas atividades diferenciadas ele consegue acompanhar com nível do aluno que tem mais dificuldade. Ele fica mais ou menos no mesmo parâmetro do aluno da sala de aula que tem mais dificuldade, só que a atividade avaliativa que direciono para ele não é a mesma desse aluno com mais dificuldade. Mas, é até comum às vezes ele

ter a nota até maior do que a nota do aluno que tem mais dificuldade. Porque o nível das atividades é diferente. A diferença na forma de perguntar são perguntas menos complexas. O nível dele não segue o mesmo padrão. É um pouco mais baixo. Tanto é que pra ele conseguir eu tenho que fazer uma avaliação com um padrão mais fácil. Senão ele não consegue acompanhar. Mesmo o aluno na sala que tem a maior dificuldade, um aluno que não consegue a média 6 por exemplo e vai para a PF, o aluno com necessidade especial, ele vai pra PF também, certo? Só que o nível de complexidade cobrada dele é menor. Então, nesse sentido em termo de média, nota, matematicamente você vai olhar no diário de notas, você vai ver que ele não está abaixo dos alunos com maior dificuldade, não está abaixo, mas por quê? Porque o nível da cobrança é diferente pra ele. Não sei se está certo ou se está errado, mas (Profa. Renata).

Este relato reforça o fato de que com a diferenciação no ensino e na avaliação o estudante consegue um melhor rendimento acadêmico. Destacamos que neste processo, sobretudo no nível superior, o professor deve adequar às estratégias e não o conteúdo, o qual deve ser o mesmo para todos os estudantes, porém apresentado de forma diferente. A forma de avaliar o estudante faz toda a diferença. Para Luckesi (1994, p. 172), a avaliação é definida “como ato amoroso, no sentido

de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo”. Assim, “a prática avaliativa desenvolvida sob essa perspectiva possibilita o uso de estratégias diversificadas para avaliar o conhecimento e as habilidades dos estudantes por meio de propostas inclusivas” (Araújo; Redig, 2019, p. 6).

Em outras palavras, a avaliação precisa ser norteada e fundamentada teoricamente por uma concepção inclusiva. Deve considerar as diferenças existentes na sala de aula para escolher as estratégias mais eficazes. Para desenvolver uma proposta de avaliação inclusiva, Valle e Connor (2014) propõem diversas estratégias baseadas nos pontos fortes e competências dos estudantes.

Ao operarem a partir de um modelo baseado em pontos fortes, os professores falam com os estudantes sobre as áreas em que eles se destacam, enfatizando seus talentos, dons, interesses e capacidades. Conforme você vai conhecendo os pontos fortes de cada estudante, torna-se possível aproveitá-los ao mesmo tempo em que se trabalha com os desafios que esse estudante enfrenta. Por exemplo, uma criança que pode memorizar letras intrincadas de um rap, mas tem dificuldade para se lembrar da tabuada da multiplicação poderia aprendê-la por meio do rap; um estudante que é excelente artista, mas tem dificuldades para escrever, poderia criar o enredo de uma história por meio de uma história em quadrinhos (Valle; Connor, 2014, p. 155).

Esse modelo de avaliação promove a inclusão por possibilitar a diferenciação, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Conforme coloca Estef (2020, p. 13), “a avaliação abrange e perpassa todo o sistema educacional. Ou seja, não se pode desvincular as atividades de avaliação das demais ações educativas vividas no cotidiano escolar, nem tão pouco considerar que elas sejam paralelas às propostas e finalidades da educação”. Uma avaliação na perspectiva inclusiva está diretamente vinculada a uma prática pedagógica inclusiva. Chamou atenção as observações da disciplina ministrada pelo Professor Vitor em que havia na turma um estudante com deficiência intelectual.

[...] O professor recolheu atividades dos grupos e solicitou a atividade individual do estudante João. “João os exercícios que eu passei pra você fazer”? Perguntou o professor Vitor. João respondeu: “está pronto”. Professor Vitor retrucou: “então me entrega”. João respondeu: “Só que eu esqueci o livro”. “Que livro”? Perguntou o professor. Neste momento a turma soltou risos e um colega complementou: “os exercícios estavam dentro do livro” (Matriz de observação, 28/03/2019, grifo do autor).

Causou estranheza, a turma ter trabalhado em grupo e o estudante João ser o único a fazer a atividade individual. No processo de inclusão a prática cooperativa é fundamental. Um

colega ajudando o outro para que todos consigam alcançar os objetivos. A fala do professor, a seguir, mostra que embora a proposta de trabalho seja feita para o grupo, a atividade acaba sendo individual.

Claro que eu considero nessa hora a situação dele, porque ele entra no grupo, eu quero que ele participe do grupo. Mas o que acaba às vezes prejudicando um pouco o andamento e o ritmo daquele grupo. Por exemplo, eu faço um exercício de laboratório que é o grupo, eu pego todos os relatórios individuais, mas, que foram feitos em grupo e eu sorteio um desses relatórios pra dar a nota para o grupo. No caso do “João” eu vejo aparte, eu separo. Porque ele tem um método de escrever, de desenhar, de raciocinar, eu acabo dando a nota do grupo sem pegar o trabalho do “João”, pegando o trabalho do restante do grupo. Enfim, é o que eu acho mais certo dentro da situação que eu tenho (Prof. Vitor).

Essa prática adotada pelo Professor Vitor com relação ao estudante com deficiência intelectual, não promove a inclusão. Pelo contrário, reforça algumas atitudes excludentes dos acadêmicos sem deficiência com relação a ele.

No decorrer das explicações João e os demais estudantes participam interagindo com o professor durante as explicações.

No momento que o professor falou sobre as fibras, João disse que as fibras serviam para dar sustentação. E sobre as células da madeira o estudante perguntou se as explicações contemplam o bambu. O professor respondeu que bambu não é madeira (Matriz de observação, 25/04/ 2019).

Conforme as observações, o estudante João com deficiência intelectual, participa e interage durante as aulas, contudo, não participa de forma efetiva dos trabalhos em grupo e não consegue se sair bem na avaliação (prova). Tanto as aulas do Professor Vitor, bem como as da Professora Manu foram contextualizadas com imagens, desenhos e figuras durante a explicação do conteúdo. Contudo, a prova de João não teve imagem.

A imagem é fundamental para auxiliar os estudantes com deficiência intelectual. Da mesma forma que outros estudantes com deficiência, eles têm direito aos suportes e recursos para se desenvolver e aprender, tais como recursos imagéticos, e / ou um mediador durante as aulas e as avaliações. Os suportes precisam existir em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem.

Podemos destacar que o entrelace de vozes de professores e estudantes, bem como, as nossas observações, mostram a falta de institucionalização de políticas e práticas de inclusão e acessibilidade no cotidiano acadêmico do CEST. Assim, as tecituras deste processo se concretizam em meio às contradições

entre as determinações legais e o que realmente vem sendo garantido para os acadêmicos com deficiência.

Considerações finais

A oportunidade de desenvolver esse trabalho e tecer discussões acerca da inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior foi gratificante e desafiante ao mesmo tempo. Concluir esta discussão não significa estabelecer verdades absolutas e encerrar questionamentos em torno da temática, que como todo fenômeno social, está em contínuo processo de evolução. Neste sentido, reafirmamos que nossas reflexões derivam da realidade observada e identificada, ou seja, de dados produzidos em um recorte de determinado tempo e espaço.

Somos conscientes da complexidade que envolve este nível de ensino, principalmente no que se refere às mudanças estruturais, concepções arraigadas no meio acadêmico e estigmas que esses estudantes ainda enfrentam. Ainda é comum o pensamento entre professores universitários, que a inclusão de estudantes com deficiência só é viável na Educação Básica. Para muitos o Ensino Superior ainda tem uma perspectiva meritocrática, só podendo ser acessado por pessoas que demonstram condições predeterminadas para se adequar em um modelo curricular que prioriza conhecimentos específicos.

É comum entre acadêmicos com deficiência relatos de vivências de situações excludentes, como por exemplo, professores que só ensinam oralizando, mesmo havendo um

aluno surdo na sala de aula; professores que ainda transmitem medo, conforme relatou o estudante João, “eu vou confessar pra senhora, eu ainda tenho um pouco de medo de alguns”. Estamos no século XXI, e não podemos continuar reproduzindo e produzindo práticas e atitudes que excluem pessoas em função de suas condições inerentes e barreiras impostas pelo meio.

Nesta caminhada, a indignação diante de diversas formas de exclusão impulsionou nossas reflexões sobre a necessidade de transformações sociais e educacionais. Dessa forma, foi pertinente e necessário trazer essa discussão, considerando que a educação inclusiva é um direito e deve ser um princípio norteador em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. A universidade precisa reivindicar a sua especificidade institucional. Além de ser composta por muitas vozes, deve ser “composta por vozes que se exprimem de formas convencionais e de formas não convencionais, tanto nos processos de aprendizagem orientados para a observação de um diploma como naqueles que não o são” (Santos, 2019, p. 386).

Como diz Paulo Freire, “não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes” (1987, p. 68). Portanto, o diálogo sem hierarquização de saberes deve prevalecer no ambiente acadêmico e em todos os espaços da sociedade para que haja de fato a justiça cognitiva e conseqüentemente a inclusão.

Assim, ressaltamos que os caminhos a serem trilhados na perspectiva de transformar as universidades em instituições justas e inclusivas vão muito além da ampliação do acesso e prevalência da pluralidade. O direito de ser, pertencer e

aprender do estudante com deficiência e demais pessoas e grupos estigmatizados só se concretizará de fato quando a justiça cognitiva e a inclusão se tecerem em meio às diferenças, com equidade em que pese a riqueza dos dados obtidos. Há que sinalizar algumas fragilidades da pesquisa, que demandam cautela em termos de generalização, tais como o número reduzido de participantes, os quais não eram representativos de todos os tipos de deficiências, no caso apenas deficiência intelectual e surdez.

Cabe ressaltar, porém, que não se tratou de uma falha de procedimentos, mas sim uma consequência do afastamento social devido à pandemia da Covid-19, que restringiu, também, o período de observações. Além disso, como toda pesquisa de campo, representa o cotidiano do lócus em um determinado período, entre 2018 e 2021. Logo, entendemos que a realidade apresentada não é estática podendo ser transformada ou modificada. Espera-se, porém, que este estudo sirva tanto como inspiração para novas pesquisas mais abrangentes, envolvendo uma maior amostragem de participantes e/ou diferentes situações institucionais, bem como indicativo de possíveis estratégias de implementação de uma efetiva inclusão acadêmica e social no contexto da Universidade.

Referências

- ARAÚJO, M. D.; REDIG, A. G. Foco nas práticas inclusivas. *In: Anais... X Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias.* Rio de Janeiro, de 01 a 04 de julho de 2019. Disponível em: <http://www.seminarioredes.com.br/xredes/adm/trabalhos/diagramados/TR123.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.
- BRASIL. *Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.* Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília. Senado Federal, 2001.
- BRASIL. *Decreto nº 5. 626 de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília. Senado Federal, 2005.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; MENDES, E. G. *Formação Continuada de Professores para a Diversidade.* Porto Alegre: Educação, 2004.
- CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. *Educar em Revista, UFPR*, n. 52, p. 257-273, 2014.
- DUK, C. *Educar na Diversidade: material de formação docente.* Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- ESTEF, S. *Inclusão escolar sob o viés da avaliação flexibilizada.* Tese (Doutorado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GAMBOA, S. S. A Dialética na Pesquisa em Educação: elementos de contextos. In: FAZENDA, I. (org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 24, n. spe, p. 9-20, 2018.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da Aprendizagem Escolar*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (orgs.). *Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.
- OLIVEIRA, I. A. *Saberes, Imaginários e Representações Sociais na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social*. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- OLIVEIRA, I. A. Política de Educação Inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, D.; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A.


et al. (orgs.). *Inclusão práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação, p. 32-42, 2011.

SANTOS, B. S. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. *Plano de Desenvolvimento Institucional (2017-2021)*. Manaus: Edições Gráficas, 2017.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. *Ressignificando a Deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola*. Tradução: RODRIGO, F. S. Revisão técnica: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. Porto Alegre: AMGH, 2014.



Avaliação dos efeitos de um programa de educação em saúde bucal para pais de crianças com microcefalia pelo Zikavírus

*Eliane de Oliveira Aranha Ribeiro
Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter*

Introdução

Microcefalia pelo Zika Vírus

A microcefalia é uma malformação cerebral grave caracterizada pela redução da circunferência da cabeça. As pessoas com esta desordem apresentam uma gama heterogênea de comprometimentos cerebrais, que afetam as funções motoras, visuais, auditivas e cognitivas (Gilmore, 2013). Tais condições resultam em baixa qualidade e expectativa de vida (França *et al.*, 2018; Mackenzie *et al.*, 2014).

Kohashi *et al.* (2019) descrevem que cérebro da criança pode não ter evoluído corretamente durante a gravidez ou parou de crescer depois do nascimento, o que faz com que o perímetro cefálico seja menor. Também expõem uma recomendação da OMS (Organização Mundial de Saúde), cujas medidas durante

as primeiras 24-48h de vida sejam feitas com os parâmetros de *InterGrowth*⁸⁸. Neles, a medida de referência para crianças que nasceram com 37 semanas de gestação será de 30,24 cm para meninas e de 30,54cm para meninos.

Um aumento na taxa de microcefalia no Brasil tem sido associado ao recente surto do vírus Zika (ZIKV) (Zanluca *et al.*, 2015).

Estudos sobre este surto demonstraram que a associação deste com a infecção pelo *ZIKV*, ao acometer mulheres grávidas, ocasiona a Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZ) em crianças (Brasil, 2016). Sendo constituída pela microcefalia, a ocorrência mais comum na síndrome, e por um conjunto de sinais e sintomas que variam de alterações físicas a desordens neurológicas, incluindo alterações oculares, auditivas, desproporção craniofacial, deformidades articulares e de membros, irritabilidade e convulsões, dentre outras (Brasil, 2016).

Um processo para definição da síndrome foi estabelecido. Nesta diretriz, constam o mapeamento e a análise das manifestações clínicas existentes, que podem abranger alterações neurológicas, auditivas, visuais e os achados de neuroimagem (Costello *et al.*, 2016). Existem diversos estudos em andamento com a finalidade de realizar uma melhor descrição da síndrome, bem como o acompanhamento das crianças já diagnosticadas.

88 INTERGROWTH-21st ou o Consórcio Internacional de Crescimento Fetal e Neonatal para o século 21 é uma rede global e multidisciplinar de 300 estudos clínicos e clínicos de 27 instituições em 18 países em todo o mundo.

Novas informações sobre a patologia podem ser agregadas a qualquer momento.

Importante salientar que não há cura, nem um tratamento único para a SCZ, há ações de suporte, envolvendo uma equipe multiprofissional, buscando melhor qualidade de vida para as crianças acometidas. Esta equipe deve atuar em conjunto, debatendo ideias, conhecimentos e ações. O Sistema Único de Saúde (SUS) estabeleceu diretrizes para os cuidados com estes indivíduos. Nesta acepção, emergiu este estudo, pois embora estas crianças sejam atendidas em um centro referenciado por uma equipe multidisciplinar, a odontologia não faz parte da equipe.

Estas crianças necessitarão de cuidados pelo resto da vida. As sequelas da microcefalia são divergentes em cada indivíduo e a estimulação precoce é uma grande aliada para a melhoria do seu desenvolvimento e da sua qualidade de vida (Leite; Varellis, 2016). Mesmo que o progresso da evolução de tais crianças seja bastante incerto, a intervenção precoce poderá auxiliar em seu desempenho funcional.

Educação versus saúde: relações e benefícios

A educação é mais do que transmissão de conhecimentos, é uma mudança de atitude exteriorizada por mudanças de comportamento (Moraes, 1982). É um processo e, como tal, não acontece de uma hora para outra. É dinâmica e ocorre pela busca gradativa do conhecimento, o qual poderá ser enriquecido

a partir da troca de informações e das experiências pessoais (Costa; Albuquerque, 1997). É a transformação do pensamento humano, algo complexo e multidimensional.

Tudo o que pode propiciar a mudança de comportamento, a busca por novos conhecimentos, o estímulo às descobertas, podemos chamar de ações educativas. As quais podem e devem colaborar na construção de um novo ser mais participativo no seu contexto social.

Ribeiro *et al.* (2018) registram que a educação e a saúde são áreas que podem agir uma sobre a outra, impactando positivamente na vida da população. É considerável difundir mais ações nesta perspectiva de relação, uma vez que a convergência desses setores pode ser benéfica, a curto ou a longo prazo, para toda uma sociedade.

Assim, pauta-se a relação entre a educação e a saúde como política pública, na atenção integral às pessoas com deficiência (PcD), sendo necessária, no sentido de promover a melhoria da qualidade de vida, a inclusão, a educação e a promoção da saúde dessas pessoas. Uma vez que existe uma relação de ambiguidade entre as duas, é dever do Estado estabelecer diretrizes neste sentido.

Além disso, a OMS relata que PcDs recebem menos cuidados e ações preventivas de saúde do que as outras pessoas. Nesta perspectiva, é necessário que determinados paradigmas sejam rompidos e novas abordagens educativas sejam instituídas e direcionadas às peculiaridades desses sujeitos, baseadas nas suas imprescindibilidades e na realidade social em que vivem.

Colaborar para o envolvimento dos indivíduos que cuidam de PcDs, demandando a participação deles em ações de promoção de saúde, integrando as áreas da educação e saúde, torna-se pertinente no sentido de poder proporcionar melhoria da sua qualidade de vida.

Educação em Saúde Bucal (ESB) para pais de crianças com microcefalia pelo ZIKV

As ações de saúde, educativas e curativas, pretendem ofertar aos grupos humanos o mais alto grau de saúde, bem como proporcionar melhor qualidade de vida (Emmi; Barroso, 2006). Sabe-se que o êxito deste processo está vinculado a participação efetiva da comunidade, concebendo à saúde novos padrões.

As transformações sociais ocorridas evidenciam a responsabilidade da odontologia no processo de inclusão de PcDs, apesar da carência de profissionais que se disponham cuidar dessa parcela da população. Além disso, as famílias de alguns desses indivíduos não podem arcar com o custo de um tratamento particular e vão depender da assistência odontológica oferecida pelo serviço público (Inodon, 2010). Isto faz com que o processo do acesso à prevenção e/ou atendimento seja mais complexo ainda, ao que se soma o fato de, na maioria das vezes, existir uma dependência das PcDs para realização de sua higiene bucal, que varia em decorrência do nível do comprometimento de cada pessoa.

É pertinente citar que, quando se fala de Saúde Bucal (SB), é basilar instituir programas educativos que se adequem às necessidades da realidade vivida pelos pacientes e seus cuidadores, com o intuito de os manter sempre motivados.

A promoção da ESB em crianças especiais pretende tornar possível a mudança de comportamentos e ações, instituindo e estabelecendo rotinas neste grupo de pacientes e seus cuidadores, promovendo melhoria da qualidade de vida deles. De acordo com a OMS,

todas as crianças, inclusive aquelas com atrasos no desenvolvimento e complicações neurológicas, podem aprender e desenvolver habilidades. Os pais, cuidadores e professores podem auxiliar o desenvolvimento das crianças através do envolvimento em atividades cotidianas e no brincar (Rosati *et al.*, 2017).

As crianças com microcefalia fazem parte de um grupo de alto risco para o desenvolvimento de doenças bucais. O atraso no desenvolvimento devido à hipotonia muscular pode levar a atrasos secundários na aquisição de habilidades motoras (Silva Pereira *et al.*, 2017). Esta alta incidência de doenças bucais pode ocorrer devido a alterações salivares, alimentação pastosa, ingestão constante de carboidratos, uso crônico de medicamentos, falta de habilidade em realizar a própria higiene bucal e movimentos indevidos dos músculos mastigatórios e da língua. Estes são alguns dos

fatores de risco que contribuem para a maior prevalência de doenças bucais nesta população (Zarvos, 2018; Storhaugh, Holst, 1987; Guaré, Ciamponi, 2003). Além disso, também apresentam alterações como: maloclusão⁸⁹, micrognatia⁹⁰, atraso na erupção dos dentes, bruxismo e traumatismo dentário (Leite; Varellis, 2016).

Quando se fala em PcD, é relevante citar que se deve educar e motivar também os pais ou cuidadores, afinal a higiene bucal é realizada por estes na maioria dos casos e muitas vezes isto se torna mais difícil, em virtude da não colaboração da criança. Portanto, mostrar, motivar, capacitar os pais quanto aos métodos de escovação, direcionados a essas crianças, pode transformar mentes e comportamentos, modificando a sua realidade de saúde bucal, além de proporcionar ensinamentos e condutas que serão relevantes para suas vidas presente e futura, respeitando a individualidade de cada uma.

89 A maloclusão é o alinhamento anormal dos dentes e a maneira pela qual os dentes superiores e inferiores se encaixam (Henessy, 2020).

90 A micrognatia é definida como um crescimento menor do que o normal da mandíbula, a glossoptose refere-se à retração da língua e a fissura palatina configura-se a uma abertura do palato (céu da boca) (Costa *et al.*, 2017).

Uso de cartilhas em programas de educação em saúde bucal

A saúde bucal faz parte da saúde geral e favorece o bem-estar geral das pessoas. Neste contexto, surge a necessidade de uma postura mais concreta da odontologia, no sentido de promover um processo educativo mais palpável e acessível sobre hábitos preventivos de higiene bucal.

Pauleto *et al.* (2004, p. 122) enfatizam “a importância de programas odontológicos educativos, que levantem e interpretem as necessidades das populações de menor acesso aos serviços de saúde odontológicos, precisam ser valorizados”. Cabe ressaltar que, apesar da evolução do processo de educação em saúde com metodologia variada, muito ainda há que ser feito, principalmente no que tange ao âmbito PcD.

Neste sentido, de acordo com Secco *et al.* (2017, p. 196), “o lúdico é uma estratégia cada vez mais utilizada para transmitir valores e impulsionar mudanças de comportamento na área da saúde”.

Dentro desta ludicidade, no intuito de proporcionar o aprendizado da ES, as cartilhas surgem como uma opção facilitadora, uma vez que, além de tecnicamente acessíveis, os componentes visuais auxiliam a memorizar os conhecimentos transmitidos e a elucidar o conteúdo. Ademais, a inclusão da família no uso deste material pode propiciar resultados ainda mais promissores.

Assim, mediante todo este contexto teórico, uma cartilha com a orientação de Higiene Bucal (HB) direcionada às especificidades e peculiaridades das crianças com SCZ foi delineada, com o intuito de clarificar a correta maneira da realização da HB das crianças pelos pais, com imagens lúdicas e linguagem acessível, adaptando as necessidades encontradas. Outrossim, a saúde vem se apropriando cada vez mais dessa forma de instrumento educativo, incentivando os indivíduos a se envolverem nos processos de mudanças de comportamento (Silva *et al.*, 2016; Hayes, 2003).

O processo de elaboração, construção e validação de material educativo em saúde bucal destinada aos pais de crianças com SCZ (Cartilha)

A promoção da saúde bucal de PcDs faz parte do planejamento das ações desenvolvidas pelo nosso sistema de saúde. Embora existam legislações e portarias, muito ainda há que ser feito quando se trata dessa população. O quadro de saúde bucal dessas pessoas ainda é considerado grave, reforçando a inevitabilidade do desenvolvimento de projetos e processos que facilitem o acesso aos serviços odontológicos preventivos e curativos das crianças com SCZ. Sabe-se que ações educativas e preventivas podem levar a um grande impacto positivo no quadro de saúde bucal e geral.

De acordo com Siddharthan *et al.* (2016, p. 119), “as cartilhas são materiais impressos úteis para descrição de

assuntos relacionados à saúde, sendo possível sua utilização como instrumento de promoção da saúde, facilitador do processo educativo”. Posto que já existem diversos materiais educativos em saúde bucal, a construção de uma cartilha a ser constituída por ações educativas de saúde bucal a crianças com a SCZ nasce com o propósito de preencher uma lacuna existente nos cuidados a elas.

Segundo Ribeiro e Walter (2019), ações direcionadas a estas crianças são poucas ou inexistentes. Reitera-se a isso a sua especificidade, afinal a abordagem com elas não poderá ser a mesma utilizada com outras crianças. Diante disso, constatamos a relevância da criação e desenvolvimento de uma cartilha nos moldes educacionais para a área da saúde bucal, com orientações aos pais de como realizar a higiene bucal de seus filhos.

Portanto, alguns questionamentos sobre o uso da cartilha este estudo pretende responder: se o desenvolvimento dela, que foi construída e validada de acordo com as especificidades do público ao qual seu conteúdo se destina, produziu efeitos na formação dos conceitos e ações preventivas educacionais em saúde bucal em pais das crianças com SCZ; se a cartilha auxiliou os pais na abordagem do processo da escovação e se ela proporcionou alguma melhoria na qualidade de vida delas.

Metodologia

Para avaliação dos efeitos da implementação do SORRIZIKA (Programa de Educação em Saúde Bucal para pais de crianças com a síndrome do Zika vírus), utilizou-se o delineamento de caráter quase-experimental intrassujeito do tipo A-B-C, organizando-se em Linha de Base (LB) (Fase A), Intervenção (Fase B) e *follow-up* (Fase C). Este tipo de estudo pode ser aplicado em diversas áreas, inclusive educação e saúde, e permite uma maior interação entre os membros. Este estudo teve início após o parecer favorável do Comitê de Ética da Universidade do Estado do Amazonas sob número 3.287.535.

O exame bucal, imagens, filmagens, entrevista inicial e treinamento dos pais foram realizados em uma Policlínica Odontológica (PO) de uma universidade pública do Estado do Amazonas, em uma disciplina específica de pacientes especiais e em um Centro de Reabilitação (CR) de crianças com SCZ. O estudo iniciou após a assinatura do TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).

Os participantes da pesquisa foram 3 crianças com SCZ e seus respectivos familiares, atendidos na disciplina acima referida, com a faixa etária de 3 a 5 anos e cadastrados no sistema da policlínica, indicados pela assistente social do CR e eram participantes ativos de outras terapias no referido Centro. Nomes fictícios foram dados aos participantes.

A agente de intervenção foi a pesquisadora e uma assistente de pesquisa (uma acadêmica do 9º período do

curso de odontologia da citada universidade). A seleção da amostra foi não probabilística, ou seja, de sujeitos escolhidos por determinados critérios, mais especificamente a amostra intencional. Segundo Richardson (2012), nesta há uma seleção intencional, de acordo com características previamente estabelecidas, a partir de hipóteses formuladas pelo pesquisador.

Os instrumentos de coleta utilizados foram: Questionário da história de vida das crianças com SCZ, o Índice de Higiene Oral Simplificado (IHOS) e um protocolo de observação para registro dos dados.

Como materiais e equipamentos foram usados: a cartilha, notebook, impressora, espátulas de madeira para abertura de boca, escovas dentais comuns e/ou adaptadas, creme dental, evidenciador de placa (fucsina), celular e atividades específicas adaptadas.

Procedimentos específicos do estudo

1. Primeira Etapa (Avaliação): Pré linha de base: entrevista com os pais, utilizando um questionário e em seguida, os exames clínicos das crianças. Para a avaliação inicial da condição bucal foi usado o IHOS. Para esta avaliação, a pesquisadora passou uma bolinha de algodão, segurada por uma pinça clínica embebida em corante de placa bacteriana (fucsina 2%) nos dentes dos participantes. Uma análise descritiva dos resultados do IHOS foi feita, para registrar a condição bucal inicial. O cálculo do índice de fidedignidade também foi realizado nesta etapa do estudo.

2. Segunda Etapa (Linha de Base - LB): A coleta da LB tinha sido iniciada em outubro de 2019, porém foi interrompida em virtude da Pandemia da COVID-19, e foi reiniciada em abril de 2021. O local das filmagens foi a PO e o CR, onde as crianças realizam atividades semanais auxiliares para o desenvolvimento neuromotor das mesmas.

Foram realizadas três sessões de linha de base. Estas sucederam semanalmente, no turno vespertino, alternando um encontro no CR e outro na PO. Antes do início de cada sessão, foi realizada a coleta de IHOS dos participantes, para obtenção de um índice da condição bucal equilibrado, seguida de filmagens dos pais realizando a escovação das crianças sem a interferência da pesquisadora. Todas as sessões foram filmadas em um tempo de 3 minutos, com o objetivo de verificar a técnica de escovação e o nível de interação pais/criança e registrados.

No decorrer do período da LB, os pais não receberam nenhuma orientação/instrução a respeito de como conduzir a escovação, somente foi verificado a maneira como eles realizavam o ato de escovar. O material utilizado (escovas dentais, creme dental, fio dental) das crianças foi levado pelos pais, sem orientação da pesquisadora. Após haver indícios de constância na escovação das crianças pelos pais, houve o encerramento da LB de cada participante.

3. Terceira Etapa (Intervenção/Capacitação): Após a LB, foi realizada a intervenção, utilizando um delineamento quase-experimental intrassujeito (Tawney; Gast, 1984), com a

finalidade de comparar os efeitos de um programa de escovação. A intervenção da pesquisadora será a Variável Independente (VI) e o desempenho dos pais ao realizar o programa será a Variável Dependente (VD).

Nesta etapa, o cuidador recebeu formação diversificada e adaptada acerca das táticas do programa de higiene bucal para deficientes, através da apresentação de palestras, slides, vídeos, macromodelos, ensino *in vivo* com evidenciação de placa e treinamento com a cartilha desenvolvida para este estudo. Foi orientada a sequência da HB a ser seguida baseada nesta cartilha. Cada participante recebeu três sessões de capacitação com duração de uma hora.

Um material impresso foi ofertado a cada participante familiar, este material foi idealizado pela pesquisadora e recebeu a denominação de SORRIZIKA, conforme a Figura 1. Nesta etapa, foi mostrado à mãe, com a finalidade de fixar os passos, orientar dúvidas com relação às imagens e a sequência da higiene bucal da criança. Dicas verbais e de demonstração foram adicionadas, bem como técnicas para facilitar a abertura da boca, como as espátulas de madeira unidas.

Figura 1 - Imagens da cartilha: Mãe pegando a criança no colo, mãe posicionando a criança e usar escova com a cabeça pequena



Fonte: Elaborado pela autora, 2020

Assim, o programa SORRIZIKA foi implementado junto aos pais pela pesquisadora, partindo das especificidades de cada criança com SCZ, objetivando ser um programa motivador na educação em saúde bucal.

Os dados foram então analisados mediante: a) o IHOS (para averiguar a condição bucal antes e depois da intervenção); b) o nível de suporte oferecido aos pais (verbal, visual, de

demonstração ou realização) e devidamente registrado e as categorias; c) pelos passos da sequência da escovação.

4. Quarta Etapa (*Follow Up*): Dois meses após o término do período de intervenção descrito na etapa anterior, medidas de *follow up* foram realizadas. A pesquisadora se dirigiu ao encontro dos pais com as crianças no CR, para realização de filmagem do programa prescrito e para nova evidenciação da placa, com o de objetivo de avaliar os efeitos do treinamento: se houve melhoria da condição bucal das crianças, se o índice de placa diminuiu e se o programa foi efetivamente implementado.

Análise dos dados

Os dados foram analisados de forma quantitativa e qualitativa, mediante as folhas de registro em cada fase do período experimental. O uso da Variável Independente (VI) na fase da intervenção do estudo e das Variáveis Dependentes (VD) também foram averiguados. A VI utilizada no presente estudo foi a implementação de um programa de educação em saúde bucal para os pais de crianças com SCZ. As VD foram mensuradas a partir da coleta do IHOS, antes e depois da intervenção, bem como da sequência da escovação.

Análise das Filmagens

Nas filmagens pudemos observar, identificar e descrever ou caracterizar como a cartilha (programa) estava sendo empregada pelos pais (variável dependente) e se houve necessidade de adequação. A verificação das filmagens foi realizada da seguinte maneira: a) Assistir toda a filmagem; b) de posse da folha de registro, observou-se novamente a fita, registrando a ocorrência ou não do item avaliado da sequência da escovação, exemplificando: o primeiro item aferido foi ‘examinar se a mãe avisava a criança que iria iniciar a escovação’, dado que correspondia à primeira etapa do processo; c) uma nova visualização da filmagem foi realizada com a finalidade de dirimir dúvidas ou preencher alguma lacuna que possa não ter sido observada na primeira visão. Esta nova vista também foi baseada nas mesmas etapas da sequência da escovação ocorridas. Por exemplo, a terceira etapa da sequência era verificar se a quantidade de pasta de dente na escova equivalia a um grão de arroz cru. Por ser um detalhe que deve ser visto minuciosamente, algumas vezes isto só foi possível ser analisado na segunda visualização da mesma filmagem.

Para a observação da filmagem, foram criadas cinco categorias: PC (pais realizam a sequência da escovação da cartilha corretamente sem auxílio); PI (pais realizam a sequência da escovação da cartilha de maneira incorreta); PP (pais executam a sequência com a ajuda da pesquisadora);

P (sequência da escovação foi realizado pela pesquisadora); e N (o passo não foi realizado nem pelos pais e nem pela pesquisadora).

Índice de fidedignidade

A avaliação interobservadores foi realizada em 25% das sessões de cada fase experimental, escolhidas aleatoriamente para este fim. A observadora principal foi uma finalista do curso de odontologia da PO, que sabia realizar os exames, os índices e analisar as filmagens, mas não tinha ciência dos objetivos do estudo. A pesquisadora foi o segundo observador. A concordância entre os observadores foi analisada pela técnica ponto a ponto.

Resultados

As três sessões de LB foram iniciadas em abril de 2021, no CR em que os participantes fazem acompanhamento em dias e turnos variados, de acordo com o dia de atendimento dos participantes. Cada sessão durou cerca de 3 minutos e todas foram filmadas pela pesquisadora. A fim de facilitar a compreensão, os participantes foram classificados por nomes fictícios: Vitória, Patricia e Lucas.

Análise do questionário inicial (entrevista)

Para que obtivéssemos um conhecimento prévio da família e das crianças envolvidas no estudo, um questionário inicial foi aplicado, com o objetivo de adquirir informações mais fidedignas e significativas sobre os participantes. Dados socioeconômicos, gravidez, pré-natal, condições de saúde geral e bucal foram coletados (Quadro 1)

Com relação à deficiência da criança, todos ($n = 3$; 100%) apresentam a SCZ como patologia de base. Entretanto, 66,66% ($n = 2$) da amostra têm outras patologias associadas: 33,33% ($n = 1$) paralisia cerebral (PC); e 33,33% ($n = 1$) epilepsia e visão monocular. Todos os participantes ($n=3$; 100%) têm o perímetro cefálico (tamanho da cabeça) diminuído. Com relação à alimentação, todos 100% ($n = 3$) se alimentam com comida pastosa, ou seja, não mastigam.

Analisando as alterações sensoriais, 33,33% ($n = 1$) manifestam deficiência visual, que também é uma característica da síndrome, e 66,66% ($n = 2$) têm acuidade visual normal. Em se tratando da coordenação motora, nenhum dos participantes avaliados tem, ou seja, 100% ($n = 3$) não andam, nem se locomovem sozinhos.

Todas as crianças deste estudo, 100% ($n = 3$), são completamente dependentes de seus pais para realização de atividades de vida diária. Nenhum deles é oralizado, 100% ($n = 3$), também não são alfabetizados, nem frequentam creches ou escolas.

Análise do exame clínico

Após o preenchimento do TCLE, do questionário, do exame físico para aferição do perímetro cefálico (Figura 2) e das fotografias iniciais para identificação das crianças, partiu-se para a realização do exame clínico odontológico inicial.

Figura 2 - Aferição do perímetro cefálico de Vitória, Patricia e Lucas



Fonte: Acervo da autora, 2021

Como essas crianças têm distúrbios neurológicos, elas não foram colaboradoras para esta abordagem. Todas ficaram no colo dos pais, 100% (n = 3) apresentaram resistência ao exame e choraram. O que pode ser considerado um comportamento “normal”, tanto pela faixa etária, como pelo medo do desconhecido, já que nenhum deles havia ido ao dentista antes. Ademais, o cenário, equipamentos e pessoas ao redor eram algo novo para eles.

Todos os participantes apresentavam a dentição decídua (“dentes de leite”), o que é compatível com a faixa etária. Considerando a idade, os dentes decíduos iniciam a erupção aproximadamente aos 6 meses e concluem aos 30, portanto há um atraso na erupção em 33,33% (n = 1), o que pode ser justificado pelo uso dos anticonvulsivantes, que podem promover uma hiperplasia gengival, dificultando a erupção dos dentes.

Os elementos dentais de todas as crianças não apresentaram alteração de forma, nem de cor. A língua, lábios, palato e gengiva (tecidos moles) têm aparência normal em todos os participantes e nenhum sinal patognômico que possa ser relacionado a SCZ. No que diz respeito aos hábitos parafuncionais, 66,66% (n = 2) manifestam bruxismo e 100% (n = 3) são respiradoras bucais, o que provavelmente está relacionado com a hipotonia dos músculos da face.

A agenesia está presente em 33,33% (n = 1), isto é, em uma das crianças analisadas. No que concerne à atividade de cárie, 100% (n = 3) não apresentaram a patologia. Índice este

que demonstra a relevância da prevenção e da educação em saúde bucal precocemente, para manutenção da cavidade bucal íntegra. Estes dados são compatíveis com as metas da OMS para a cárie de 2010, que são de 90% de crianças sem cárie nesta faixa etária. Além do que, estes índices demonstram a relevância de programas de educação em saúde bucal e prevenção para os responsáveis destas crianças, já que elas são totalmente dependentes deles.

Conclui-se que, apesar da síndrome, o exame clínico odontológico de todas as crianças foi realizado na primeira consulta e contou com a colaboração dos pais para auxiliar em sua contenção e posicionamento. Foi a primeira vez que todos os participantes deste estudo foram ao dentista, independentemente das faixas etárias diferentes.

Análise do IHOS objetivando averiguar a condição bucal na LB, na intervenção e no *follow up* com o SORRIZIKA

1. Análise do IHOS antes da LB: O IHOS inicial foi coletado com a finalidade de quantificar e qualificar a condição bucal das crianças no começo do estudo. Para obtenção de um índice da condição bucal inicial equilibrado, este foi coletado durante três semanas consecutivas, antes do início das sessões de LB.

2. Análise do IHOS pós-intervenção (*follow-up*): Após a fase da intervenção e do *follow up*, os participantes passaram por novas avaliações da condição bucal para aferição. O IHOS foi comparado nos dois períodos (o inicial e pós-intervenção), utilizando-se o teste de Wilcoxon e pudemos observar que houve melhora dos índices, conforme demonstra o Quadro 19, com os participantes que apresentaram IHOS Fraco e Regular no início do estudo evoluindo para Bom em condição bucal.

A comparação do IHOS nos dois períodos avaliados apresentou diferenças entre os índices nos dois momentos, com melhoria do índice (significância estatística: $z = 1,33$; $p < 0,001$), sugerindo efetividade na orientação das mães dos participantes.

Com relação ao IHOS na fase do *follow up*, após dois meses da realização da implementação do programa, os participantes foram avaliados novamente na sua condição bucal. Dois dos três participantes mantiveram sua condição bucal em ‘bom’ e um deles teve sua condição bucal alterada para ‘regular’.

Análise da sequência da escovação por participante e por condição de intervenção

Primeiramente, serão mostradas as análises dos participantes individualmente e posteriormente haverá uma análise conjunta dos três.

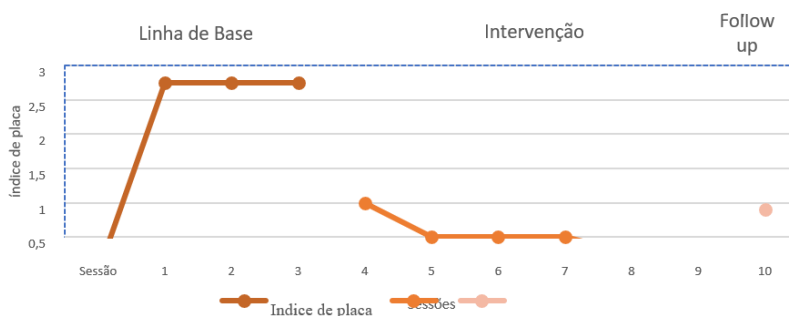
Participante Vitória

Vitória nunca tinha ido ao dentista antes e não apresentava cárie. Entretanto, o IHOS inicial mostrou a higiene oral como ‘fraca’ (2,75) na LB, com a presença de muito biofilme. Como a participante, além da SCZ, é neuropata, com severo comprometimento motor, dependente da mãe para realização das atividades de vida diárias e não é colaboradora na hora da higiene bucal, observou-se algumas vezes durante a LB a escova sendo mordida, em outras, travava os dentes, em outras virava a cabeça para o lado oposto ao que a mãe estava, fazendo com que ela interrompesse a escovação ou levando a uma dificuldade maior para realização da HB.

Provavelmente, o progresso da diminuição do índice tenha sido a capacitação do SORRIZIKA que a mãe recebeu e não pela colaboração da participante. Após dois meses da intervenção, a participante foi chamada na PO e foi realizado um novo IHOS. Foi, então, observado um resultado ‘regular’, que é melhor que o resultado inicial que foi ‘fraco’, porém pior que o índice ‘bom’, que foi encontrado logo após o término da intervenção.

Assim, a participante apresentou melhor condição da higiene bucal do que antes da aplicação do SORRIZIKA, apesar de um pequeno retrocesso na fase do *follow up*, todavia, não retornou ao índice ‘fraco’ encontrado na LB. No Gráfico 1, podemos observar o índice de placa da participante Vitória em cada fase do estudo e no *follow up*.

Gráfico 1 - Índice de placa da participante Vitória na fase de LB, intervenção e *follow up*



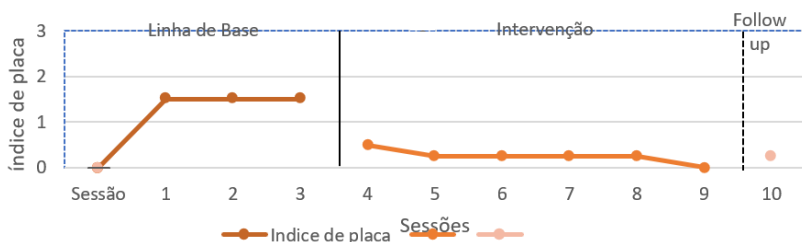
Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Participante Patricia

Apesar das alterações motoras e cognitivas, a participante Patricia demonstra colaboração na hora da higiene oral, sorri, aceita bem a escovação, transparecendo alegria na hora do ato. Não obstante, apresenta salivação excessiva na hora da escovação, talvez pelo fato de não conseguir deglutir com facilidade, ou pela quantidade de pasta que a mãe colocava na escova. Com relação ao posicionamento da participante, a mãe colocava esta deitada na cama, com a cabeça apoiada no travesseiro, dado este que tornava a cabeça instável, sem apoio para realização de uma boa HB. Informações estas que podem ser observadas inclusive nas sessões da LB. A colaboração da participante, apesar das intercorrências citadas, justifica o índice de higiene bucal 'regular'.

Após dois meses da intervenção, a participante foi chamada na PO e foi realizado um novo IHOS. O índice aferido se manteve bom, tal qual após a intervenção, significando que a mãe conseguiu manter o padrão de escovação com os critérios aprendidos. No Gráfico 2, é possível observar o índice de placa da participante Patricia em cada fase do estudo e no *follow up*.

Gráfico 2 - Índice de placa da participante Patricia na fase de LB, intervenção e *follow up*



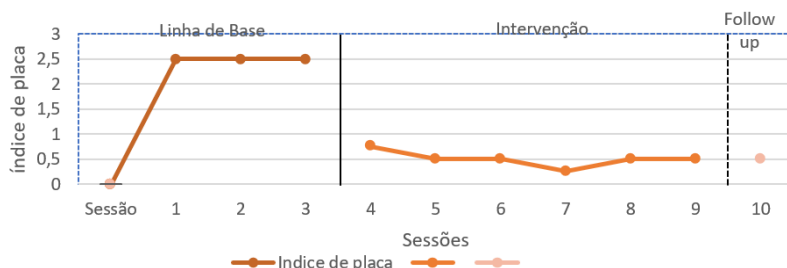
Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Participante Lucas

Os cuidados relacionados à higiene corporal e bucal são feitos pela mãe, uma vez que a severa deficiência o impede de realizar tais atividades sozinho. O participante Lucas é colaborador, dentro da medida do possível e a mãe o coloca no colo para a realização da HB. A falta de conhecimento sobre a técnica de escovação, abertura e manutenção da boca aberta, dentre outros fatores, pode ter levado a um índice 'fraco' na LB.

Após a capacitação da mãe, pôde-se observar que, apesar das dificuldades inerentes do participante, houve melhoria da condução do processo da HB, tendo o IHOS se tornado ‘bom’. Ressalta-se aqui a importância de um programa de educação em saúde bucal, pois muitas vezes o desconhecimento de como manejar a escovação perante a especificidade da criança pode interferir na condição de saúde bucal desta. Fato que pode ser verificado com o participante Lucas, que após as sessões de intervenção, aferiu-se o IHOS ‘bom’ e no *follow up* este índice se manteve, como é possível de se observar com o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Índice de placa do participante Lucas na fase de linha de base, intervenção e *follow up*



Fonte: Elaborado pela autora, 2021

Conclusões da análise do IHOS

Sintetizando as informações de cada participante e com base nos resultados expostos, foi possível concluir que: a) Houve melhoria na condição bucal (IHOS) de todos os participantes, já

após a primeira intervenção; b) a participante Patricia apresentou melhores índices, seguida do Lucas e da Vitória; c) a participante Vitória, que tinha o pior IHOS (2,75 = Fraco) no início do estudo, obteve índice ‘bom’ durante todo o processo de intervenção e no *follow up* apresentou uma condição ‘regular’, a qual mesmo sendo ‘regular’, é melhor do que a ‘fraca’ do início do estudo; e d) na fase do *follow up*, dois meses após a intervenção, todos os participantes apresentavam índices abaixo dos encontrados na linha de base, podendo se dizer que houve êxito após a fase de implementação do programa e na manutenção do mesmo.

Análise das filmagens da escovação mostrando o desempenho de cada participante por condição de intervenção.

Os dados foram então analisados: a) pelas etapas da sequência da escovação (Apêndice 12) e b) pelo nível de suporte oferecido aos pais (verbal, visual, de demonstração ou realização), devidamente registrado e as suas categorias.

Conclusões da análise pelas etapas da sequência da escovação

Todas as mães cometeram falhas na primeira sessão de intervenção, talvez por falta de fixação das etapas da sequência, apesar de conseguirem realizar muitas delas; os resultados demonstram a importância da educação em saúde bucal, uma vez que após a capacitação houve melhoria, seguida de

estabilidade, na sequência da escovação de todos os participantes conforme podem ser observados nos gráficos 1, 2 e 3 apesar de nas primeiras sessões tenham ocorrido alguns esquecimentos da sequência; as etapas 3, 4, 6, 8 e 9 já eram realizadas pela mãe da participante Vitória, ainda que de maneira inadequada; as etapas 4, 5, 6, 8, 9 e 12 já eram realizadas pela mãe da participante Patricia, ainda que de maneira inadequada; as etapas 8 e 9 já eram realizadas pela mãe do participante Lucas, ainda que de maneira inadequada; na primeira sessão de intervenção, as mães das participantes Vitória e Patricia esqueceram de avisar as participantes sobre o início da escovação, tendo no final da sessão a pesquisadora reforçado sobre a importância da etapa; e a cartilha impressa foi ofertada às mães dos três participantes durante a capacitação, isto pode ter contribuído para fixação das etapas do programa, facilitando sua implementação.

Conclusões pelo nível de suporte oferecido aos pais (verbal, visual, de demonstração ou realização), devidamente registrado e as suas categorias

Com relação ao auxílio oferecido aos pais, foi possível observar nas filmagens que todas as mães dos participantes receberam apenas um tipo de suporte durante todas as sessões de intervenção: o verbal, em pelo menos uma das sessões de intervenção. No tocante à categorização do suporte oferecido, todos os participantes tiveram a classificação obtida como boa.

Conclusões da análise pelo desempenho do nível de suporte

O suporte aplicado aos três participantes foi verbal e nas primeiras sessões de intervenção, o que provavelmente demonstra que as mães aprenderam a técnica e talvez tenham apresentado dificuldades na fixação das etapas nas sessões iniciais. No *follow up*, todos os participantes não receberam nenhum nível de suporte.

Outros resultados

A equipe multidisciplinar do CR, percebendo a relevância do programa, solicitou nossa ida ao centro para que o programa fosse multiplicado a outros pais, pois muitos sabem que necessitam realizar a HB de seus filhos, porém devido às especificidades de suas crianças, muitas vezes não sabem como executar.

Discussão

Este estudo surgiu em virtude do aumento do nascimento de crianças com SCZ e da necessidade de ações de suporte a essas crianças, envolvendo uma equipe multiprofissional, incluindo a odontologia. Os trabalhos de Menezes *et al.* (2020), Floriani (2017), Hasue *et al.* (2017) e Torres; Tapia (2016) também

relatam sobre a importância do acompanhamento dessas crianças por diversos profissionais.

A ESB foi utilizada neste estudo, permitindo capacitar e tornar mais acessíveis programas educativos de saúde bucal, ampliando o número de pessoas beneficiadas através destas ações. As atividades de educação em saúde, aqui desenvolvidas com o emprego de cartilhas, inseriram o lúdico, influenciando em mudanças positivas do comportamento dos cuidadores dos participantes.

Compactuando com Mouradian (2001), Mattila *et al.*, (2005), Castilho *et al.* (2013) e Lima *et al.* (2011), que relatam ser importante a participação dos pais para o êxito dessas ações, pois as crianças são deles dependentes. Ademais, as ações de promoção de saúde dependem da participação efetiva de seus pais ou cuidadores (Mouradian, 2001; Lima *et al.*, 2011). Portanto, a melhoria da condição bucal das crianças com SCZ depende da motivação e participação dos responsáveis.

O emprego da cartilha, com a sequência da escovação demonstrada em ilustrações coloridas, foi uma ferramenta eficiente para o ensino e compreensão da HB realizada pelos pais das crianças com SCZ, tornando mais fácil a fixação e execução deste processo. Todos os pais relataram ter aprendido sobre HB com a cartilha.

Antes da implementação do programa, as mães até realizavam a HB, porém não adequadamente, nem de acordo com as particularidades que os participantes têm. A sua capacitação, com explicações esclarecedoras e fixação da

sequência da cartilha, permitiu a aprendizagem das mesmas, tornando a escovação das crianças eficaz. Como efeito disso, um dos benefícios da promoção da saúde é a educação, pois assim os participantes criam habilidades e participam ativamente (Figueira; Leite, 2008).

Em todos os participantes, as genitoras foram as que fizeram parte deste estudo, corroborando com os estudos de Costa; Albuquerque (1997) e Domingues *et al.* (2008), que citam a mãe como a mais representativa do núcleo familiar.

As mães participantes deste estudo apresentaram dificuldades para realização da HB das crianças com SCZ. Hartiwig *et al.* (2015), Queiróz *et al.* (2014), Pimentel *et al.* (2013), Meurman (2010), Pereira *et al.* (2010), Teitebaum *et al.* (2010) e Abreu; Paixão; Resende (1999) relataram que os PcDs e seus cuidadores têm esses obstáculos, quer seja pelo atraso motor e/ou mental ou pelas adversidades com as quais os cuidadores se deparam (Tani *et al.*, 2012). Além disso, a ausência de medidas educativas e preventivas, em acordo com a realidade social, econômica e cultural deles (Garrido Urrutia; Espinoza Satander; Romo Ormazabal, 2010) fazem com que este desafio seja ainda maior.

Pudemos observar neste estudo que a aquisição de conhecimentos pode modificar o comportamento dos familiares, levando à promoção de uma boa saúde bucal das crianças com SCZ, através do emprego da cartilha e da instrução de hábitos adaptados às suas especificidades, incentivando-os na realização da HB. Paiano (1995) também observou que a

utilização de cartilhas, slides e álbuns melhorou em quase 50% a saúde bucal na rede municipal de Rio Grande do Sul em três anos e Garcia *et al.* (2013) relataram sobre como tais programas podem ajudar as famílias, motivando-as.

Conclusão

Constatou-se que os três participantes apresentavam inicialmente uma higiene oral ‘fraca’ (100%), o que representou a necessidade da implementação do programa de educação em saúde bucal intitulado SORRIZIKA para os pais dessas crianças, com as peculiaridades direcionadas a elas, no sentido de favorecer a realização da sua higiene bucal, melhorando essa condição.

Por meio da análise das filmagens, verificou-se o desempenho dos pais nas etapas da escovação prescritas no SORRIZIKA, tendo este se mostrado efetivo, com a diminuição do IHOS nos participantes avaliados. O IHOS se tornou ‘bom’ pós-intervenção nos três participantes e no *follow up* assim se manteve em dois (66,66%) e ‘regular’ (33,33%) em um. Cabe ressaltar que nenhum dos participantes voltou a ter um índice ‘fraco’, como no início do estudo.

Portanto, conclui-se que a proposta de um programa de educação em saúde bucal para pais de crianças com SCZ pode contribuir para a correta HB dessas crianças, auxiliando e motivando os seus familiares e beneficiando as crianças com a melhoria da qualidade de vida delas.

Referências

- ABREU, M. H. N. G.; PAIXÃO, H. H.; RESENDE, V. L. S. Controle de placa bacteriana em portadores de deficiências físicas: avaliação de pais e responsáveis. *Arq. odontol*, p. 27-37, 1999.
- CASTILHO, A. R. F. *et al.* Influência do ambiente familiar sobre a saúde bucal de crianças: uma revisão sistemática. *Jornal de pediatria*, v. 89, p. 116-123, 2013.
- COSTA, I. C. C.; ALBUQUERQUE, A. J. *Educação para a Saúde: Odontologia Preventiva e Social*. Natal: Ed. da UFRM, 1997. p. 223-249.
- COSTELLO, A. *et al.* World Health Assembly. *Bulletin of the World Health Organization*, v. 94, p. 406-406A, 2016.
- DOMINGUES, S. M.; DE CARVALHO, A. C. D.; NARVAI, P. C. Saúde bucal e cuidado odontológico: Representações sociais de mães usuárias de um serviço público de saúde. *Rev Bras Crescimento Desenvol Hum*, v. 18, n. 1, p. 66- 78, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.7322/jhgd.19867>.
- EMMI, D. T.; BARROSO, R. F. A biodiversidade amazônica na promoção de saúde bucal: elaboração de evidenciador de placa dental utilizando os corantes de açaí e urucum e a análise comparativa de sua eficácia em relação aos corantes sintéticos. In: *Prêmio de Incentivo em Ciência e Tecnologia para o SUS - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos - Ministério da Saúde, 2006*. Edição comemorativa cinco anos. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. p. 68-70.


- FIGUEIRA T. R.; LEITE, I. C. G. Percepções, conhecimentos e práticas em saúde bucal de escolares. *RGO - Rev Gaúcha Odontol*, Campinas, v. 56, n. 1, p. 27-32, 2008. Disponível em: <http://www.revistargo.com.br/ojs/index.php/revista/article/viewArticle/6>. Acesso em: 05 abr. 2016.
- FLORIANI, M. A. B. O efeito zika vírus e suas implicações na educação infantil. *Maiêutica-Pedagogia*, v. 5, n. 1, 2017.
- FRANÇA, G. V. A. *et al.* Síndrome congênita associada à infecção pelo vírus Zika em nascidos vivos no Brasil: descrição da distribuição dos casos notificados e confirmados em 2015-2016. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, v. 27, p. e2017473, 2018.
- GARCIA, P. P. N. S.; CORONA, S. A. M.; VALSECKI JR, A. Educação e Motivação: I. Impacto de um programa preventivo com ênfase na educação de hábitos de higiene oral. *Revista de Odontologia da UNESP*, v. 27, n. 2, p. 393-403, 2013.
- GARRIDO URRUTIA, C.; ESPINOZA SANTANDER, I.; ROMO ORMAZÁBAL, F. Traducción al español y validación del cuestionario de creencias en salud bucal para cuidadores (DCBS-SP). *Revista Española de Salud Pública*, v. 84, n. 4, p. 409-416, 2010.
- GILMORE, E. C.; WALSH, C. A. Genetic causes of microcephaly and lessons for neuronal development. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Developmental Biology*, v. 2, n. 4, p. 461-478, 2013.
- GUARÉ, R. O.; CIAMPONI, A. L. Dental caries prevalence in the primary dentition of cerebral-palsied children. *The Journal of clinical pediatric dentistry*, v. 27, n. 3, p. 287-292, 2003.

- HARTWIG, A. D. *et al.* Recursos e técnicas para a higiene bucal de pacientes com necessidades especiais. *Revista da AcBO*, v. 4, n. 3, 2015.
- HASUE, R. H. *et al.* A síndrome congênita do vírus Zika: importância da abordagem multiprofissional. *Fisioter. Pesqui*, v. 24, n. 1, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1809-2950/00000024012017>.
- HAYES, E. B. Zika virus outside Africa. *Emerging infectious diseases*, v. 15, n. 9, p. 1347, 2009.
- INODON. *Manual Técnico: Prevenção Clínica. Como aplicar e ensinar a prevenção das doenças bucais.* 2010.
- KOHASHI, B. S. O. *et al.* Abordagem preventiva e educativa em paciente odontológico com microcefalia associada ao Zika virus: relato de caso. *Arch. Health Invest*, p. 33-38, 2019.
- LEITE, C. N.; VARELLIS, M. L. Z. Microcefalia e a Odontologia Brasileira/Microcephaly and brazilian dentistry/Microcefalia y la odontología brasileña. *JOURNAL HEALTH NPEPS*, v. 1, n. 2, 2016.
- LIMA, M. A. *et al.* Virtual guide on ocular self-examination to support the self-care practice for people with HIV/AIDS. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, v. 48, n. 2, p. 285-291, 2014.
- MACKENZIE, J. S. *et al.* The global outbreak alert and response network. *Global public health*, v. 9, n. 9, p. 1023-1039, 2014.
- MATTILA, M. *et al.* Will the role of family influence dental caries among seven-year-old children? *Acta Odontol Scand*, v. 63, p. 73-84, 2005.

- MEURMAN, P. K.; PIENIHÄKKINEN, K. Factors associated with caries increment: a longitudinal study from 18 months to 5 years of age. *Caries Research*, v. 44, n. 6, p. 519-524, 2010.
- MORAES, N.; BIJELLA, V. T. Educação odontológica do paciente. *Revista da Associação Paulista de Cirurgiões Dentistas*, v. 36, n. 3, p. 300-307, 1982.
- MOURADIAN, W. E. The face of a child: children's oral health and dental education. *Journal of dental education*, v. 65, n. 9, p. 821-831, 2001.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (WORLD HEALTH ORGANIZATION). *Screening, assessment and management of neonates and infants with complications associated with Zika virus exposure in utero: rapid advice guideline*. WHO, 2016: 1-15.
- PAIANO, J. A. A. Brasil viável. *Jornal ABOPREV*, Piracicaba, v. 6, p. 6, jan./mar. 1995.
- PAULETO, A. R. C.; PEREIRA, M. L. T.; CYRINO, E. G. Saúde bucal: uma revisão crítica sobre programações educativas para escolares. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 9, p. 121-130, 2004.
- PEREIRA, L. M. *et al.* Atenção odontológica em pacientes com deficiências: a experiência do curso de Odontologia da ULBRA Canoas/RS. *Stomatos*, v. 16, n. 31, p. 92-99, 2010.
- PIMENTEL, E. L. C. *et al.* Caries experience in young children with congenital heart disease in a developing country. *Brazilian oral research*, v. 27, p. 103-108, 2013.
- QUEIROZ, F. S. *et al.* Avaliação das condições de saúde bucal de Portadores de Necessidades Especiais. *Revista de Odontologia da UNESP*, v. 43, p. 396-401, 2014.

- RIBEIRO, E. O. A.; WALTER, C. C. F. Reflexões sobre educação em saúde bucal para crianças com microcefalia pelo zika vírus pela visão do cirurgião dentista. *Anais... X Seminário Redes. UERJ*. 2019.
- RIBEIRO, K. G. *et al.* Educação e saúde em uma região em situação de vulnerabilidade social: avanços e desafios para as políticas públicas. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 2018.
- RICHARDSON, R. J. *et al.* *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 2012.
- ROSATI, A. E. G. L. C. *et al.* *16 recomendações para estimulação de crianças com microcefalia*. Disponível em: <http://www.crechesegura.com.br/16-recomendacoes-estimulacao-mi-crocefalia/>. Acesso em: 2 jun. 2018.
- SILVA, J. R. S. *et al.* Using therapeutic toys to facilitate venipuncture procedure in preschool children. *Pediatric nursing*, v. 42, n. 2, p. 61, 2016.
- SILVA PEREIRA, S. M. *et al.* Zika Vírus e o futuro da Odontologia no atendimento a pacientes com microcefalia. *Revista de Investigação Biomédica*, v. 9, n. 1, p. 58-66, 2017.
- STORHAUG, K.; HOLST, D. Caries experience of disabled school-age children. *Community dentistry and oral epidemiology*, v. 15, n. 3, p. 144-149, 1987.
- TANI, H. *et al.* Dental conditions in inpatients with schizophrenia: A large-scale multi-site survey. *BMC Oral Health*, v. 12, n. 1, p. 1-6, 2012.

- TAWNEY, J. W.; GAST, D. L. *Single subject research in special educacion*. Toronto: Charles E. Merrill Publishing Company, 1984.
- TEITELBAUM, A. P. *et al.* Ação de dentifrícios experimentais sobre a saúde bucal de crianças com síndrome de Down. *IJD. International Journal of Dentistry*, v. 9, n. 3, p. 128-135, 2010.
- SECCO, A. *et al.* Cartilha de passatempos como veículo de educação em saúde bucal. *Revista Conexão UEPG*, v. 13, n. 1, p. 196-203, 2017.
- SIDDHARTHAN, T. *et al.* Implementation of patient-centered education for chronic-disease management in Uganda: an effectiveness study. *PloS one*, v. 11, n. 11, 2016.
- ZANLUCA, C. *et al.* First report of autochthonous transmission of Zika virus in Brazil. *Memórias do Instituto Oswaldo Cruz*, v. 110, n. 4, p. 569-572, 2015.
- ZARVOS, M. L. *Microcefalia: um desafio (também) para a Odontologia Brasileira*. 2018. Disponível em: <http://www.cfo.org.br/todas-as-noticias/artigo-2>. Acesso em: 06 ago. 2018.



Currículo uma produção de significações na tessitura das diferentes abordagens na formação de professores

*Lucinete Gadelha da Costa
Alice Casimiro Lopes*

Introdução

Este artigo traz como temática o currículo com enfoque na formação docente, buscando compreender os discursos em torno deste tema em sua tentativa de projeção de sentidos no campo da formação de professores. Refletir/problematizar sobre processos de formação de professores na atualidade é um ato complexo e desafiador, pois envolve várias perspectivas e tendências que precisam estar evidenciadas nas proposições curriculares que ora delineiam e apontam caminhos, ora constroem possibilidades imprevisíveis de produção curricular.

Dessa forma, nosso objetivo é refletir a formação do professor tendo em vista que não existe uma única perspectiva, mas são diversas as narrativas que se entrelaçam em seu campo de estudo, produzindo significações diferentes a partir das diferentes abordagens curriculares. Assim, trazemos as

discussões sobre o currículo assumindo o entendimento dele no sentido plural a partir dos significados construídos nas práticas que se constroem em nossos cotidianos.

Cotidianamente, nos deparamos com práticas reprodutoras e excludentes nos espaços educacionais, as quais expressam confusões, contradições nas ações e refletem concepções, mas, em sua maioria, não estão no nível de consciência. Em vista disso, Freire (2005) salienta que se não há clareza nas ações, então há uma reprodução, cujo fato de reproduzir práticas chama a atenção para o trabalho docente. Nesse sentido, esse movimento de reprodução compromete o processo pedagógico e nos direciona ao questionamento que norteia nossa reflexão: o que vem a ser a produção de significações na tessitura dos currículos na disputa política nas diferentes abordagens na formação de professores?

Temos o desafio da problematização ao buscar compreender esse movimento de disputas de sentidos nas tessituras de diferentes abordagens construídas cotidianamente, através das práticas pedagógicas que se constituem em um processo de construção e desconstrução. Assim, envolvem determinantes sociais e políticos em diferentes intencionalidades geradoras de significados.

Enveredamos na construção do texto pela abordagem qualitativa, em um estudo de caráter bibliográfico, buscando a discussão das abordagens curriculares no enfoque da formação de professores, em que organizamos o texto em três momentos. O primeiro - não sendo possível falar em currículo

no singular - retomamos a reflexão sobre as teorias curriculares, na sequência, trazemos a discussão sobre a dimensão política da educação e, por fim, direcionamos nosso olhar para os sentidos da formação docente nesse movimento de disputas de significação de currículo.

Uma leitura sobre as noções que perpassam as diferentes abordagens curriculares

Realizar uma discussão sobre o currículo não é uma tarefa simples, considerando que não teremos um conceito que dê conta de expressar os sentidos e significados que perpassam a noção de currículo. Dessa forma, entendemos o currículo imbricado em todas as relações sociais, perpassando todas as dimensões no processo educacional. No âmbito educacional, não é diferente, precisa ser entendido também enquanto parte da subjetividade tanto daqueles que o constroem em suas ações resultantes da consciência e das concepções política, econômica e cultural.

Esse movimento opera em lutas políticas a partir das diferentes demandas e vai se constituindo em sua dinamicidade, produzindo sentidos nesse processo de articulação entre as disputas e seus delineamentos. Nesse cenário, se expressam nas políticas educacionais geradoras de mudanças, no mundo do trabalho, na inserção da lógica economicista, nas políticas de formação fundamentadas nas ideias neoliberais, na defesa da produção da eficiência e produtividade da escola que se

dá, estrategicamente, através da formação e do controle do processo e na aprendizagem focada na questão do ensinar.

Frangella e Dias (2018), no entanto, destacam que esta tentativa de padronização nas políticas curriculares não ocorre, e considerando que não são afetadas pelas mesmas condições, pois guardam em si marcas de sua singularidade produzidas por práticas, concepções, valores e intenções de vários sujeitos nos múltiplos territórios a que pertencem no contexto educacional e social. Assim, a escola constitui-se como espaço de luta, de criação e desconstrução das políticas, desafiando a sedimentação da formação e do trabalho docente.

Ao retomarmos uma leitura sobre as noções que perpassam as diferentes abordagens curriculares, Sacristán (2013) enfatiza que o currículo tem seu surgimento relacionado à ideia de seleção de conteúdos e ordem na classificação dos conhecimentos que representam, em razão da seleção daquilo que irá balizar a ação de ensinar. Em uma abordagem histórica, salienta que o currículo era determinado pela soma das honras que um cidadão acumulava na Roma Antiga, estando relacionado aos cargos eletivos e judiciais, o que era mais próximo do significado de carreira. Na Idade Média, o currículo era composto por uma classificação denominada por *trivium* (gramáticas, retórica e dialética) e *cuadrivium* (astronomia, geografia, aritmética e música), que constituíram a organização do conhecimento que perdurou por séculos nas universidades europeias.

De acordo com Sacristán (2000, p. 101), originalmente, a palavra currículo estava relacionada ao conhecimento

que correspondia aos conteúdos que professores e centros de educação deveriam seguir para o ensino e aprendizado, configurando-se na implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam.

Essas noções traduzem o sentido do currículo que está em constante mudança e, ao partirmos dessa lógica de movimento, Silva (2005) aponta para as teorias do currículo, identificadas como: Tradicional; Críticas; Pós-Críticas. As teorias carregam em si uma concepção de homem, mundo e sociedade, situadas em determinados períodos históricos e podem coexistir conforme as compreensões, interesses e valores de determinados grupos sociais.

Ao retornamos um olhar sobre a teoria tradicional, verificamos que seu direcionamento está centralizado na figura do professor, na qual o estudante é considerado coadjuvante do processo de aprendizagem que ocorre através da transmissão do conhecimento, na defesa da neutralidade científica e desinteressada (Silva, 2005).

A teoria tradicional carrega o objetivo de formar o trabalhador especializado ou proporcionar uma educação geral, acadêmica, à população e em seu caráter tecnicista permeada de racionalidade técnica, delinea objetivos para a consolidação dos resultados de aprendizagem. Nesse contexto, com foco na eficiência, direciona o currículo em seus processos pedagógicos voltados a uma formação de mão de obra para o mercado de trabalho (Kliebard, 2011).

A construção curricular é organizada e delineada em seu percurso em uma relação verticalizada de poder em que o controle é evidenciado nos processos educacionais com enfoque no saber fazer, em que é destacado o planejamento do ensino em vista de processos avaliativos em sua lógica de neutralidade que, no entanto, não se sustentam, pois não existe educação sem intenção, que direcionam sua intencionalidade política em suas relações. Nesse movimento, essa lógica da racionalidade técnica passa a ser questionada e novos movimentos irão construindo outros sentidos e significados.

Nessa dinâmica de inquietações, emerge o movimento da teoria crítica do currículo, que emerge neste caminhar da luta dos movimentos sociais populares e representa uma luta de resistência frente ao descaso educacional, centralizado em seus aspectos de adaptação e reprodução, uma denúncia à racionalidade técnica da Educação, dando ênfase à formação humana em suas dimensões.

[...] as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais [...]. As teorias críticas sobre o currículo, em contraste, começam por colocar em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais (Silva, 2010, p. 29-30).

A partir dessa crítica e diante de uma escola excludente e seletiva, verifica-se a defesa do ensino que advoga duas dimensões de educação: uma pensada para a classe dominante; outra para as classes populares. Nesse contexto, essas vertentes na escola são construídas através dos conteúdos que direcionam para lógicas economicistas, no entanto, esse processo de produção tem seus deslocamentos, constrói-se em movimentos e trazem seu caráter de não fixo.

Segundo Freire (2003), a teoria crítica vai dando ênfase em suas lutas ao poder de classe, questionando a escola como reprodutora da lógica capitalista. Ao contestar esse direcionamento ideológico, traz em seus escritos, em especial na *Pedagogia do Oprimido*, esse movimento de resistência no contexto brasileiro frente a essa lógica neoliberal, que busca consolidar crenças e valores considerados como incontestáveis e naturalizando a realidade.

Nessa problematização, reflete os tensionamentos produzidos, assim como os efeitos políticos deslocadores em diferentes contextos. Em seus processos formativos, os sujeitos podem ou não compreender o mundo em que vivem de forma diferenciada, entendendo a construção dos significados presentes em discursos e práticas nos espaços escolares.

Nessa realidade, a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais, constitui-se como território de luta de poder na busca de superar a lógica neoliberal e na apropriação da cultura produzida e acumulada ao longo da história. Assim, abre caminhos para a produção de novos

conhecimentos, com outros sentidos, na construção de uma reorientação curricular que incorpora novas interrogações, vozes dos sujeitos invisibilizados no próprio território de vida, movimento que denota resistência em um rompimento com a lógica de colonização opressora como destaca Arroyo (2013),

Nessa tensão de forças de poder, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a educação básica e para a formação docente, numa configuração política de poder (p. 13).

Nesse direcionamento, Freire (2003) nos convida a pensar sobre o que implica uma modificação no pensamento, tornando-o crítico e que pode ser mediatizado por meio de uma educação problematizadora no processo formativo com base nas condições históricas, em diferentes formas de organização popular e comunitária. Esses aspectos são mobilizados na relação com a educação popular, permeada pelo diálogo entre os sujeitos como elemento essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Esse argumentos evidenciam que nessa luta há escapes. Mesmo com inúmeras formas de controle, a escola precisa ser defendida como um espaço possível de resistências em que o

conflito e a resistência se dão na relação escola-sociedade, cujo currículo pode defender interesses dominantes ou construir em sua dinâmica um movimento de contestação. A escola torna-se um espaço de luta e possibilidades e não apenas de reprodução, compreendendo a resistência como elemento contra-hegemônico de uma ideologia que subjuga, domina e aliena por meio da cultura, espaço de conflito e resistência que se utiliza dos instrumentos culturais (valores, crenças, práticas) para a produção da alienação (Giroux,1997).

Silva (2010), ao retomar Giroux, destaca o currículo nesse movimento de construção de significados e valores culturais, no qual a escola é uma esfera pública e nela precisam se constituir os espaços do exercício democrático, onde os estudantes e os professores possam participar na discussão. Assim, tecem suas críticas a determinadas demandas educacionais, trazendo à tona as tensões frente às imposições realizadas contra as Universidades e as Escolas de Educação Básica brasileira na busca de compreender as intenções e sentidos e construir seus argumentos frente às imposições realizadas pelo sistema.

Ao dialogarmos com Freire (2003), podemos dizer que a teoria crítica coloca em questão as tensões promovidas na escola através dos seus currículos, na forma de ensinar, planejar e avaliar, entendendo que todas as práticas são políticas. Tudo que trata da ação humana tem seu caráter político e está relacionado com o mundo social frente às realidades sócio-históricas construídas e, por isso, necessitam ser lidas,

refletidas, questionadas e interpretadas, promovendo rupturas para a composição da transformação social.

A partir dessa concepção, a teoria crítica contribui para a compreensão da materialidade vivenciada pelos sujeitos em suas diferentes realidades, cujo currículo é compreendido como força identificadora das forças que nos tornam oprimidos pelas ideologias. Assim, compreender as forças de opressão nas lutas ideológicas através do poder é reinventar-se para chegar a compreender as lógicas que prejudicam as vidas dos sujeitos e contribuem para alargar as injustiças sociais.

Na teoria pós-crítica ou pós-estruturalista, vemos outros sentidos, outras formas de compreender o contexto neoliberal que ainda permeia nossas realidades existenciais. Assim, neste avanço da dimensão crítica frente a esse quadro, iremos dialogar com a teoria pós-estruturalista, pontuando as tensões envolvidas nesse movimento.

Nessa direção, a partir de Lopes e Macedo (2011) e ao olharmos as tradições que apontam o caráter prescritivo do currículo, as atividades escolares enfatizam em suas práticas o direcionamento em vista do controle social resultante de articulações entre demandas diferenciadas em um jogo, no qual o poder opera para significá-lo e hegemonizá-lo. Porém, a concepção discursiva de currículo que concebe a prática inserida na política, o que se configura nos movimentos geradores de escapes em diferentes contextos salientam a produção de diferentes efeitos políticos.

O pós-estruturalismo traz à tona a teoria curricular direcionando no movimento da desconstrução, no pensar a educação enquanto processo que se constitui em movimentos originados dos eventos imprevistos que fogem a qualquer tentativa de controle e possibilitam a desconstrução de visões fechadas, operando com a linguagem como constitutiva de tudo aquilo que ela nomeia. No caminho de compreensão, a abordagem discursiva do currículo aparece enquanto uma estrutura contingente e precária na impossibilidade de uma definição do mesmo, considerando que a noção de currículo será sempre insuficiente para dar conta da multiplicidade de experiências construtoras de um currículo.

É importante a compreensão das teorias que direcionam diferentes perspectivas curriculares e possibilitam a compreensão das intenções que direcionam os processos educacionais em suas diferentes abordagens e discursos. Os sentidos expressos nos discursos circulam nesse campo da formação docente, que implicam as experiências construtoras de diferentes currículos. Assim, voltamos nosso olhar para a dimensão política da educação, entendendo que os sentidos da formação são reflexos de produções de significações na tessitura das diferentes abordagens que por vezes são disputados e não têm uma única direção, mas que expressam em seus diferentes sentidos a dimensão política da educação.

A dimensão política da educação: diferentes sentidos em movimentos

A questão da disputa de sentidos nos direciona a dimensão política que se dá na interligação da natureza do pedagógico e político. A dimensão pedagógica estabelece uma posição do sujeito diante do objeto apreendido por ele, enquanto que a prática política perpassa a pedagógica no processo educativo. A atitude de escolha implica uma opção política, expressando a não existência da neutralidade da ação pedagógica.

Segundo Freire (1992), a educação exerce papel fundamental no movimento permanente de busca da liberdade que não é ponto de chegada, mas sempre de partida. Nesse sentido, a eticidade na escola se evidencia no respeito às diferenças e à pluralidade do mundo em que vivemos.

É importante salientar que, nesse processo, ocorre a busca por uma educação que gere reflexão, uma vez que todo o processo educacional para Freire (2001) implica a reflexão do estudante e de professores sobre si em sua posição em “ser mais” e não apenas uma “coisa”, um objeto dentro do sistema social.

A pedagogia libertadora supõe que ninguém é ignorante completamente e ninguém sabe completamente. Todos possuem algum saber e a forma crítica de olhar o saber favorece a possibilidade de mudança, não apenas a criticidade mecânica especializada, mas no sentido que a aprendizagem possibilita a construção de um processo em que se dá o ato

de conscientização, logo, a educação possibilita mudanças no campo individual e coletivo.

Nessa premissa, quando o homem passa a dialogar sobre o mundo em que está inserido, defendendo seus interesses, através das esferas governamentais, leva-o a ter mais consciência da complexidade dos seus problemas e dos desafios enfrentados diariamente. A história narra muitas lutas, muitos projetaram seus sonhos e lutaram por justiça e liberdade e esse é o nosso desafio na luta por uma educação vamos pontuando as tensões envolvidas.

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência (Freire, 1992, p. 98).

A educação precisa ter como referência a cultura do homem, seus processos identitários, entendendo que a identidade não se constitui em algo fixo, mas processual, possibilitando aos sujeitos envolvidos as significações e reflexão/ação na formação de professores e, como desdobramento, na possibilidade de diferente construção curricular.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se as condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (Freire, 1992, 49).

Quando se busca compreender a realidade diante de tantos desafios, demandas são identificadas e lutas criam movimentos para a construção de outras realidades, criando novos horizontes. Esse movimento possibilita fazer história aqui e agora em uma constante criação e recriação.

Nesse processo, é necessário ir construindo a concepção da estrutura social enquanto movimento histórico. Isto significa que a prática educativa sempre traz em si um direcionamento político, tenha o educador consciência disso ou não. Sua tarefa fundamental é de ser sujeito e não objeto, o que exige uma tomada de consciência do que move as disputas.

A mudança de percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada num movimento nunca pronto e acabado.

Segundo Dias e Lopes (2009), a prática se constitui como um significativo vazio que possibilita a articulação de diferentes demandas na formação dos professores em distintos contextos da política. Ocorre que determinado significativo, muitas

vezes trata de uma demanda específica, no entanto, torna-se universal a partir das lutas políticas mediadas por diferentes movimentos, produzindo discursos hegemônicos.

A partir de Lopes e Cunha (2013), trazendo Laclau, podemos considerar que, à medida que se modificam os contextos de produção da política curricular, novas mudanças ocorrem e novas demandas surgem e novos movimentos de negociação irão se constituir frente às demandas e interesses, sendo constituídos novos processos de articulação. Assim, as políticas públicas em si carregam esses movimentos de disputas de visões que expressam um jogo dos que almejam por estabelecer outros significados diferentes dos instituídos e daqueles que querem manter sua significação.

Como verificamos, essa luta política pelo reconhecimento de determinadas demandas vai construindo os sentidos para os currículos de formação de professores. No entanto, esse movimento carrega em si seu caráter de impossibilidade, constituindo-se como propulsor da luta política, no esforço de que uma demanda específica poderá representar as demais em uma articulação e operação hegemônica.

Dessa forma, faz-se necessário compreender a formação de professores, a partir da dimensão política da educação que se expressa nas intencionalidades e nos sentidos das diferentes abordagens teórico-metodológicas, tendo em vista que não existe uma única perspectiva, mas diversas narrativas que se entrelaçam em seu campo de estudo no enfoque da formação de professores e implicam na construção de currículos.

Reflexões sobre o currículo: implicações na formação de professores

Ao pensarmos sobre o Currículo e suas implicações na formação de professores, precisamos retomar nosso olhar sobre as experiências nas relações sociais, construindo valores através das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar onde os professores contribuem para que os educandos desenvolvam a compreensão do mundo no qual vivem carregado de conflitos em suas diferentes singularidades.

Segundo Macedo (2016), esses processos políticos carregam em si um movimento de constante conflito nas relações e nos permitem compreender como as relações sociais ocorrem e se transformam. A partir dessa reflexão, destacamos que pensar na Formação de Professores da Educação Básica no Brasil, frente a esse alinhamento, emerge na necessidade urgente de rearticulações em um movimento que teremos de construir formas de resistir frente a essas lógicas neoliberais e neoconservadoras, em que cotidianamente o privado invade o público na construção e defesa de critérios técnicos em função do mercado para o avanço do capital.

Retomamos a discussão dos fundamentos teóricos dos processos formativos, problematizando a necessidade da construção de um ensino significativo, partindo do contexto/realidade e gerando, nesse processo, o respeito e a valorização da diversidade como elemento enriquecedor do desenvolvimento social.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (Freire, 1992, p. 51).

Nessa dinâmica histórica, entendemos a importância de propostas de formação que articulem novos horizontes geradores de ações comprometidas com práticas pedagógicas construídas a partir de um contexto específico, que aos poucos podem influenciar no modo de ser do sujeito, ou melhor, como nos diz Freire (1992), que nos possibilite a leitura de mundo através do conhecimento, gerando um olhar sobre nós mesmos neste processo.

O desafio de ser professor é ressignificar sua ação pedagógica, ter consciência da sua responsabilidade na luta por uma gestão participativa, por uma avaliação que priorize os acertos e não os erros, o processo e não o produto final, constituindo-se como mediador na produção de novos conhecimentos, trabalhando a partir da memória, da cultura e dos valores dos estudantes.

No entendimento da formação como espaço de reflexão e de produção de um conhecimento sistematizado, necessária para a construção de experiências que constroem currículos possibilitando mudança de atitude no cotidiano educacional. Assim, faz-se fundamental a construção de espaços de exercício

de pensar a prática, onde o professor e a professora possam confrontar-se com opiniões diferentes das suas, rever suas convicções, localizar coerências e incoerências em seu agir (Costa, 2012).

Na contramão da lógica pragmática em que a prática torna-se o centro, destacamos que o fazer pedagógico do professor está para além de um mero executor, estando na sua construção profissional e nos seus saberes, conhecimentos que se entrelaçam e se inter cruzam na vida, no trabalho, nas associações e nos grupos que frequenta, enfim, nas experiências em geral (Costa, 2001).

Desse modo, não podemos pensar a educação fora do contexto social e histórico, em que ela pode tanto constituir-se em instrumento de dominação como, ao mesmo tempo, descobrir-se como construtora de “brechas” que possibilitarão ações de resistência, ou seja, espaços concretos que podem ser, apesar da normatividade direcionada, criar rasuras e operar dentro dela redimensionando o movimento em movimento.

Em vista disso, a escola constitui-se como palco de luta, espaço eminentemente político em um aprender constante. As questões sobre o que ensinar precisam nos conduzir a reflexões mais profundas sobre as finalidades da educação, sobre nossas intencionalidades, nos ajudando a pensar a profissão, a profissionalização, o profissionalismo e o desenvolvimento profissional do ser professor.

Vale salientar que a escola tem papel decisivo na orientação do movimento da contradição que a caracteriza, visando à

mudança das relações sociais, através de comportamentos éticos em suas atividades com a participação dos sujeitos, sendo condição necessária para que caminhe ao nível da ação concreta no exercício democrático.

Destacamos, ainda, que democratizar o ensino significa criar mecanismos de participação coletiva. Os mecanismos deverão ser construídos pela equipe de cada espaço educacional, através de um processo de reflexão de seus limites, possibilitando a busca da superação de situações problemáticas concretas que se apresentam no dia a dia. É o que nos lembra Giroux (1997, p. 29) ao ressaltar que “as condições materiais sob as quais os professores trabalham constitui a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais”.

Dessa forma, entendemos que a valorização dos processos de reflexão e sua incorporação efetiva à vida do professor representam a teia que intercruza o saber adquirido, formal ou informalmente, e poderá contribuir em uma prática pedagógica comprometida com as camadas populares.

Para fortalecermos a existência de um currículo na direção de uma educação contextualizada, é preciso estar consciente de nosso papel social, gerador de novas mentalidades voltadas para um pensar que precisa ser fortalecido por um processo dinâmico mediado por um movimento de caráter coletivo/participativo (Costa, 2001).

Nesse movimento, buscamos olhar a formação do(a) professor(a) como possibilidade concreta na construção de uma Escola Pública Popular e apontar para o fato de que urgentes

são as discussões e redefinições em torno da função social da escola. Sendo assim, a dimensão da política está em constante processo de representação e subjetivação, pela negociação das demandas de seus agentes e pelos processos de articulação que constituem essa política (Costa, 2012).

Trazendo Dias e Lopes (2009), podemos dizer que tudo o que se nomeia, então, está envolvido em um processo político, no qual o poder opera para decidir que entendimentos sobressairão nesta disputa, em que os sentidos hegemônicos constituem-se e mantêm-se como tradições por meio de lutas políticas que estão a todo tempo sendo travadas entre os elementos constituídos neste jogo.

Nesse processo, o conflito é visto como um momento do amadurecimento, pois não existe um pensar único e será, a partir das reflexões construídas, que vamos avançando em nossos processos pessoais e fortalecendo nossas próprias concepções na luta pelos direitos básicos e, ao mesmo tempo, na conquista de espaços no campo da luta política na construção de significados.

Retomando nossa questão norteadora: o que vem a ser a produção de significações na tessitura dos currículos na disputa política nas diferentes abordagens na formação de professores? Nossas reflexões trazem à tona os desafios na formação de professores, entendendo que não trazem uma única perspectiva, mas são diversas as narrativas que se entrelaçam em suas propostas curriculares, produzindo significações diferentes a partir das diferentes abordagens das teorias curriculares.

Dessa forma, nosso objetivo foi refletir a formação do professor tendo em vista que não existe uma única abordagem e que para fortalecermos a existência de um currículo, exige-se um estar consciente de seu papel social, gerador de novas mentalidades voltadas para um pensar que só terá êxito fortalecido por um processo dinâmico de uma formação que ultrapassa o discurso de inovações de caráter técnico.

Entendemos, portanto, que as discussões tecidas no presente texto apontam a necessidade de o processo educacional ser mediado por uma gestão de caráter coletivo/participativo, no respeito à diversidade e no incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos e com o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação. É preciso, ainda, que se valorizem os saberes tradicionais dos diferentes territórios em que a escola está inserida como pré-requisito fundamental para uma educação escolar nesses diferentes contextos, onde se constituem seus espaços de luta e de possibilidades que precisam ser construídos cotidianamente, com o reconhecimento, entretanto, de que não podemos entender a educação sem compreendê-la como sujeita às limitações.

Referências

- ARROYO, M. G. *Currículo-Território em Disputa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes. 2013.
- COSTA, L. G. *Possibilidades e limites na experiência de uma Escola Alternativa no campo da Educação Popular: um estudo de caso*. 2001. 202. f. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2001.
- COSTA, L. G. *Educação do Campo: Uma Experiência de Formação do (a) do Educador (a) no Estado do Amazonas*. 2012. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.
- FRANGELLA, R. C. P.; DIAS, R. E. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores/performance. *Educação Unisinos*, v. 22, n. 1, p. 7-15, 2018.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

- GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- KLIEBARD, H. M. Os princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 23-35, jul./dez. 2011.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias De Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C.; CUNHA, E. V. R.; COSTA, Hugo H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.
- MACEDO, E. Prefácio. In: FRANGELLA, R. C. P. (org.). *Políticas curriculares, coordenação pedagógica e escola: desvios, passagens e negociações*. Curitiba: CRV, 2016.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artemed, 2000.
- SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 9. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

Sobre os autores

Organizadoras

Lucinete Gadelha da Costa

Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (1995), Especialização em Educação Popular (1998), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas /UFAM (2001), Doutorado em Educação - Universidade Federal da Paraíba (2012) e Pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ (2021). Professora adjunta da Universidade do Estado do Amazonas - UEA, vinculada ao curso de Pedagogia, membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação em Ensino de Ciências na Amazônia e Programa de Pós-Graduação de Educação da UEA. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores para a Educação em Ciências na Amazônia (GEPEC/UEA). Participante do Comitê Estadual da Educação do Campo e Fórum Nacional da Educação do Campo (FONEC). Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) com experiência na área da Educação, com ênfase em formação de professores nos seguintes temas: Currículo, formação docente, prática pedagógica, Educação popular, Educação do campo, pesquisa, Educação de jovens e adultos, Gestão educacional e Ensino de Ciências.

Rita de Cassia Prazeres Frangella

Mestrado (2002) e Doutorado em Educação (2006) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora associada da Faculdade de Educação da UERJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação - Proped. Cientista do Nosso Estado da FAPERJ, PROCIENTISTA/UERJ. Bolsista de Produtividade do CNPq. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED/ GT Currículo, Membro da Associação Brasileira de Currículo, Membro do Comitê Institucional de Programas Institucionais PIBIC, PIBIC Af, PIBITI e IC Júnior da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Comitê PIBIC UERJ). Desenvolve pesquisas na área de currículo, cultura e diferença, formação de professores, políticas curriculares para anos iniciais e educação infantil. Conta com financiamento do CNPq, FAPERJ, UERJ/FAPERJ. Participa de projetos/parcerias internacionais com Austrália, Portugal, México, Argentina, Chile e Estados Unidos.

Autores

Adria Simone Duarte de Souza

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro PROPED/UERJ. Graduada em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Docente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Alcirene Maria da Silva Cursino

Doutora em Educação - área de concentração currículo, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Mestre em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia - área de concentração Política e Gestão Ambiental - pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

Cilene de Miranda Pontes

Doutora no Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - PROPED/UERJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Amazonas - UA. Professora Assistente da Universidade do Estado do Amazonas - UEA. Membro do Laboratório Educação e República- LER/ UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação em Contextos Amazônicos- EDUCA/UEA.

Clodoaldo Pires Araújo

Doutor em Educação - UERJ (2018-2021), Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia - UEA (2013/2014), graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas - UEA (2008), Bacharel em Administração em Gestão Organizacional - UFAM (2011), especialista em Matemática pela Universidade do Estado do Amazonas (2008).

David Xavier da Silva

Doutor em Educação / UERJ (2021), Mestre em Ensino de Ciências na Amazônia / UEA (2012), Especialista em Tecnologia Educacional / UFAM (2005), Graduado em Pedagogia / UFAM (2004) e Direito / UEA (2015). É Professor Adjunto (40h) com experiência na área de gestão projetos com ênfase educação, tecnologia e políticas públicas.

Edilson Barroso Gomes

Doutor em Educação / UERJ (2022), Mestre em Educação em Ciências na Amazônia- pela Universidade do Estado do Amazonas- Programa de Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (2012), Professor Adjunto na Universidade do Estado do Amazonas - UEA.

Eliane de Oliveira Aranha Ribeiro

Doutora em Educação / UERJ, graduada em Odontologia pela Universidade Federal do Amazonas e mestrado pela mesma instituição. Prof Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas/ Escola Superior de Ciências da Saúde. Especialista em Odontologia para Pacientes Especiais e Endodontia. Habilitação em Odontologia Hospitalar e Laserterapia, Tem experiência na área de Odontologia, atuando principalmente nos seguintes temas: pacientes especiais e odontologia hospitalar.

Leni Rodrigues Coelho

Doutora em Educação / UERJ (2022), Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia /UFU (2008), graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas/ UNIPAM (2005). É professora Adjunta na Escola Normal Superior, da Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Adultos, Educação Popular e Formação de Professores.

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura

Doutora em Educação - PROPED-UERJ (2022)-Linha de Pesquisa em Currículo, Conhecimento e Cultura. Possui Mestrado em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2005). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – Campus de Santarém (2000). Professora efetiva da Universidade do Estado do Amazonas - UEA - Escola Normal Superior - Curso de Pedagogia. Membro do grupo de estudos e pesquisa em formação de professores para a educação em ciências na Amazônia - GEPEC/UEA. Membro do Grupo de Pesquisa: Currículo, formação e educação em direitos humanos (PROPED/UERJ) Membro do Comitê Estadual de Educação do Campo do Amazonas. Membro do Núcleo de Educação do Campo das águas e das florestas – NECAF/UEA. Coordenadora do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campo/UEA/Maués.

Monica Dias de Araújo

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, na linha de pesquisa: Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Mestre em Educação pela Linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia - na área de interesse, Educação Inclusiva – UEPA. Pedagoga – Especialista em

Língua de Sinais Brasileira; Especialista em Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Regional e Especialista em Metodologias Inovadoras Aplicadas a Educação, na Especificidade Educação Especial e Inclusiva. Professora Adjunta da Universidade do Estado do Amazonas-UEA no Centro de Estudos Superiores de Tefé - CEST.

Nadja Polyana Felizola Cabete

Profissional graduada em Engenharia de Produção pelo Instituto de Tecnologia da Amazônia (2004), especialista em Gestão Ambiental, mestre em Engenharia de Produção e doutora em Educação. É professora efetiva do curso de Engenharia de Produção da Universidade do Estado do Amazonas.

Neylanne Aracelli de Almeida Pimenta

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992), Especialização em Educação de Jovens e Adultos (1994), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2002), doutorado em educação na linha de pesquisa Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura.

Paulo Sérgio Ribeiro da Silva

Doutor em Educação - UERJ (2022), Mestre em Educação de Ciências na Amazônia - UEA (2013), Especialista em Ensino de Matemática -UFAM (2008), licenciado em Matemática - UEA (2005), Professor Concursado - UEA (2009) em Geometria e Álgebra.

Selma Barboza Perdomo

Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), mestrado em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Amazonas (2008), graduada em Enfermagem pela Universidade Federal de São Paulo (1997). Professora na Universidade do Estado do Amazonas-UEA, onde leciona desde 2005 e vice-líder do Núcleo de estudo e pesquisa em história como prática social (NuPPS) e psicóloga clínica na abordagem Cognitiva (ITC-SP).

Orientadoras

Alice Casimiro Lopes

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1996. Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e Procientista nesta mesma instituição. É Cientista do Nosso Estado Faperj desde 2009 e bolsista de produtividade do CNPq desde 1998, hoje com nível 1 A. Atuou como Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped) de janeiro de 2008 até julho de 2012. Foi editora do periódico *Transnational Curriculum Inquiry*, revista da *International Association for the Advancement of Curriculum Studies (IAACS)* de 2013-2022, e atuou ou tem atuado como membro do conselho editorial de: *Journal of Education Policy*, *Revista Brasileira de Educação*, *Educação e Realidade*, *Educação e Sociedade*, dentre outras. Foi membro da Comissão de Avaliação de Programas na Capes no triênio 2002-2004. Foi membro suplente do CA Educação do CNPq de dezembro de 2012 a junho de 2013 e membro titular nessa comissão de agosto de 2014 a junho de 2016. Suas pesquisas são financiadas pelo CNPq, pela Capes e pela Faperj. Foi Diretora do Departamento de Fomento ao Ensino para Graduados (DEPG) na Pró-Reitoria de Pós-graduação e Pesquisa da Uerj de janeiro de 2016 a dezembro de 2023, membro do Grupo Gestor do Capes PrInt Uerj e Representante das Universidades Estaduais - Uerj no Conselho Superior da FAPERJ, onde atua como Presidente do Conselho.

Ana Chystina Venâncio Mignot

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), da qual foi Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (2019-2021) e onde atua na graduação e na pós-graduação. Doutora em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1997) e Mestre em Educação pela mesma instituição (1988). Presidiu a Comissão Organizadora Local do IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latinoamericana (2009) e a Comissão Organizadora do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (2014) e foi Coordenadora Geral da 14ª Reunião Regional da Anped Sudeste (2020). Atuou como membro de comissão organizadora e de comitês científicos de eventos acadêmicos internacionais, de comissões de avaliação da FINEP, CAPES, FAPERJ e FAPEMA. Avaliadora ad hoc da FAPESP, FAPERJ, Capes e CNPq. Integra a diretoria da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BioGraph), participando do Conselho de Publicações (2008-2014 e a partir de 2020) tendo sido também representante da região sudeste (2018-2020). Participa de conselhos científicos ou consultivos de editoras, coleções publicadas no país e no exterior e revistas especializadas: Cadernos de História da Educação, Le sujet dans la Cité e Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade. Suas pesquisas se voltam para a história da educação, notadamente trajetórias de educadores, escritas de si e escritas escolares, viagens pedagógicas e produção e circulação de modelos educacionais escolanovistas. Pesquisadora 2 (CNPq), Cientista de Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ/FAPERJ).

Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter

Possui graduação em Fonoaudiologia - USC-Bauru (1985), possui mestrado e doutorado em Educação Especial (Educação do Indivíduo

Especial) pela UFSCar-PPGEEs (2000 e 2006). Pós doutorado em Educação - projeto em Comunicação em Comunicação Alternativa (PROPED-UERJ). É professora Associada do Departamento de Educação Inclusiva e Continuada e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED) na linha de pesquisa em Educação Inclusiva e Processos Educacionais. Atualmente é bolsista procientista UERJ (desde 2015) e CIENTISTA DO NOSSO ESTADO FAPERJ (2021-2024). Docente no Curso de Pedagogia presencial e à distância (CEDERJ) da Faculdade de Educação e das Licenciaturas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Líder do grupo de pesquisa CNPq - COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA PARA ALUNOS SEM FALA ARTICULADA e coordenadora do Laboratório de Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa - LATECA - PROPED-UERJ. Foi professora Visitante na University of Central Florida de janeiro a julho de 2019 com bolsa CAPES (PVE). É fundadora e conselheira do Centro Ann Sullivan do Brasil de Ribeirão Preto e assessora de projetos do Instituto JNG (RJ). É membro associado da Comissão Assessora em Educação Especial e Atendimento Especializado em Exames e Avaliações da Educação Básica do INEP. Co-chair (2020-2023) da International Society for Augmentative and Alternative Communication - ISAAC e faz parte do Comitê Científico da ISAAC (2021-2024), da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa) da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial ABPEE) e membro afiliada internacional da American Speech-Language-Hearing Association (ASHA).

Elizabeth Fernandes de Macedo

Possui graduação em Engenharia Química pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1986), sendo também licenciada em Química, mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro

(1992) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1997). Professora Titular e Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordena o grupo de pesquisa Currículo, cultura e diferença do CNPq. Participa de parcerias internacionais com Estados Unidos, Canadá, Portugal, China e diferentes países da América Latina. Tem coordenado vários projetos de pesquisa, individuais e em equipe, financiados pelo CNPq, CAPES, FAPERJ e FINEP. Pesquisas em andamento. Suas pesquisas focam as políticas de currículo, entendidas como políticas públicas promulgadas pelo Estado e vividas nas escolas, assim como englobando a teoria curricular. Operando em um quadro pós-estrutural, suas pesquisas dialogam com S. Ball, E. Laclau, W. Brown, J. Butler, H. Bhabha e com J. Derrida.

Lia Ciomar Macedo de Faria

Pós-doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (2012) e em Ciência Política pelo IUPERJ (2008), doutora em Educação (UFRJ/1996), mestre em Filosofia da Educação IESAE/FGV (1989), bacharel e licenciada em História (UFRJ / 1971) e graduada em jornalismo (URFJ - 1967). É professora titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ. Atua como professora colaboradora no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd). Coordena o Laboratório Educação e República (LER) e é bolsista CNE/FAPERJ. Atua na área de educação, com ênfase em história da educação, gestão dos sistemas educacionais e memória fluminense. É autora e/ou organizadora dos livros *Chaguismo e Brizolismo: territorialidades políticas da escola fluminense?* (Quartet, 2011); *Ideologia e Utopia nos anos 60: um olhar feminino?* (EdUerj, 1997); *CIEP: a utopia possível?* (Livros do Tatu, 1991), dentre outros.

Maria Isabel Ramalho Ortigão

É Doutora em Educação pela PUC-Rio em 2005, com pós-doutorado (Professora Visitante Sênior na Universidade de Lisboa - área Avaliação Educacional (Bolsista Capes-PrInt/Uerj, 2019). É Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do corpo docente do Programa de Pós-graduação em Educação (Proped/UERJ). É procientista da UERJ; pesquisadora Cientista do Nosso Estado (Faperj - 2019) e Bolsista de Produtividade em Pesquisa Pq-2 do CNPq (2019). Suas pesquisas situam-se nos campos da Educação e da Educação Matemática, com ênfase em Avaliação de Sistemas e Programas Educacionais e Avaliação, Currículo e Desigualdades Educacionais.

Raquel Goulart Barreto

Graduada em Letras (Português-Inglês) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde também cursou Mestrado e Doutorado em Educação e atuou como professora de 1977 a 2002, data da sua aposentadoria. Professora Associada e Procientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. É pesquisadora da área de Educação, subárea de Política Educacional, com ênfase na incorporação das Tecnologias da Informação e da Comunicação à formação e ao trabalho docente, a partir do referencial teórico da Análise Crítica do Discurso. Tem se dedicado à análise dos modos pelos quais as referidas tecnologias têm sido representadas nas formulações acerca dos processos de ensinar e aprender, bem como em práticas pedagógicas concretas, historicamente dimensionadas. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Comunicação, em cuja página (<http://www.educacaoocomunicacao.org>) são encontradas informações complementares acerca de pesquisas e produções acadêmicas.

Rosana Glat

Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando no Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e no Curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância. Graduada em Psicologia pela University of the Pacific, Califórnia (1976); com Mestrado em Psicologia com ênfase em Análise Aplicada do Comportamento e Deficiência Intelectual pela Northeastern University de Boston (1978); e Doutorado em Psicologia Social e da Cultura pela Fundação Getúlio Vargas-RJ (1988). Seus principais temas de investigação incluem Educação Especial, Educação Inclusiva, políticas públicas educacionais para alunos com deficiências, formação de professores, deficiência intelectual, autismo, e questões psicossociais. o que se expressa em sua ampla produção científica. Assessora das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Linguística / Letras / Artes da Diretoria Científica da FAPERJ; membro da Comissão Permanente de Equidade, Diversidade e Inclusão da FAPERJ; consultora da Federação Nacional das APAES (Fenapaes); e membro do Colegiado Acadêmico do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas da Federação das APAEs Feapaes-MG. É parecerista para periódicos científicos, tais como Revista Brasileira de Educação Especial, Revista Linhas Críticas, Revista Educação e Pesquisa, Revista Ensaio, Revista Educação Especial e diversas agências de fomento como CNPq, CAPES, FAPERJ, FAPESP, entre outras. É pesquisadora 1 do CNPq, Cientista do nosso Estado da FAPERJ, Procientista pela UERJ, e coordena o grupo de pesquisa “Inclusão e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais: práticas pedagógicas, cultura escolar e aspectos psicossociais”. É membro da Brasil Soka Gakkai Internacional (BSGI).

Rosanne Evangelista Dias

É Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2009), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1987), especialista em Política e Administração em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (2001) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2002). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped/UERJ) na linha Currículo: sujeito, conhecimento e cultura. É pesquisadora Jovem Cientista do Nosso Estado - FAPERJ, Editais 2016 e 2019. Procientista da UERJ (2017-2020 e 2020-2023). Revisora de periódicos nacionais e internacionais. Membro do Conselho Editorial Nacional da Revista Roteiro (UNOESC-SC), da Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar - RECEI (UERN-RN), da Revista Espaço do Currículo- REC (UFPB) e da Revista Criar Educação (UNESC-SC). Pesquisadora membro da Associação Brasileira de Currículo - ABdC, da Rede Latino-americana de Estudos Sobre Trabalho Docente (Rede Estrado), da Rede Latinoamericana em Teoria do Discurso e do GT Currículo da América Latina.

Siomara Moreira Vieira Borba

Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1974), Mestrado em Educação - University of Manchester (1983) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1991). Atualmente é Professora Associada da Faculdade de Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e exerce atividades de ensino na Graduação em Pedagogia e na Pós-graduação.

Sônia de Oliveira Camara Rangel

Licenciatura em História, Mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), Doutorado e Pós Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Exerceu atividades de docência no magistério Municipal do Rio de Janeiro como Professora de História. Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando na graduação e nos Programas de Mestrado em Educação Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores e na Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Faculdade de Educação. Na UERJ, é Líder do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em História da Educação e Infância (NIPHEI), coordenando o Laboratório Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação e Infância (LIEPHEI), criado em 2009. Pesquisadora da FAPERJ do Programa Jovem Cientista do Nosso Estado (2012-2014) e Pro-cientista da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, desde 2012. Tem experiência na área de Educação com ênfase em História da Educação, discutindo e problematizando as seguintes temáticas: reformas educacionais, Escola Nova, ensino profissional, instituições de assistência e proteção à infância, história da infância e a questão dos intelectuais na República.

Talita Vidal Pereira

Professora Titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), lotada na Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. Docente do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (PROPEd-UERJ). Bolsista de Produtividade em pesquisa 2 CNPq. Jovem Cientista do Nosso Estado FAPERJ. Procientista UERJ. Líder do Grupo de Pesquisa Conhecimento, Currículo e avaliação (CONCAVA/CNPQ). Atuou como docente da Educação Básica de 1985 a 2012. Produção acadêmica orientada principalmente para os seguintes

temas: Currículo; Políticas curriculares, Currículo e Avaliação da Aprendizagem, Cultura; Conhecimento, Formação Docente, ensino de Ciências nos anos iniciais de escolarização.

Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Doutorado em Psicologia Social e do Desenvolvimento - University of Sussex, UK (1987) e pos-doc em Psicologia do Desenvolvimento Humano, Universidade da Carolina/North-Chapel Hill, USA (1992-93), mestrado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1980). Procientista e bolsista CNE/FAPEJ (2009 -11; 2016-19). Foi por 25 anos (1977 - 2002) professora do Departamento de Psicologia (Professora Titular desde 1994), da Universidade Federal Fluminense onde coordenou o Núcleo Multidisciplinar de Pesquisa, Extensão e Estudo da Criança de 0 a 6 anos, de sua inauguração até 2002. Foi membro do Departamento de Estudos da Infância, desde sua inauguração (2005) e é Professor Titular do PROPED/UERJ, na linha Infância, Juventude e Educação, onde coordena o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa e Extensão (NEI:PE/UERJ). Foi a 1ª presidente da Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento do Brasil (ABPD) e membro de sociedades de pesquisa brasileiras e internacionais (ANPED, ANPEPP, ISSBD, SIP). Temas de pesquisa: políticas públicas de Educação Infantil, formação do profissional de Educação Infantil, desenvolvimento humano, inserção de crianças e famílias à creche, narrativas parentais e profissionais da infância, brinquedos e brincadeira, espaço-ambiente e lugar.

título Unindo os rios na pesquisa em educação:
as contribuições das pesquisas do Dinter
UERJ/UEA no contexto amazônico

organizadoras Lucinete Gadelha da Costa
Rita de Cassia Prazeres Frangella

tipografia Change

número de páginas 567



para conhecer mais da *editora*UEA e de nossas
publicações, acesse o qr code abaixo



ueaeditora





editora
UEA



UEA
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DO
AMAZONAS



AMAZONAS
GOVERNO DO ESTADO