



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13610 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT12 - Currículo

POR ENTRE RIOS E FLORESTAS, NEGOCIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFORUEA

Maria Edeluza Ferreira Pinto de Moura - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

POR ENTRE RIOS E FLORESTAS, NEGOCIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARFOR/UEA

RESUMO

O presente trabalho objetivou problematizar 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). O estudo foi realizado através do Dinter em Educação na parceria UEA/UERJ em um dos municípios do estado do Amazonas no período 2017-2022 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. Trata-se de pesquisa qualitativa, de campo, com dados construídos a partir da observação participante e da autobiografia. Os resultados apontam que problematizar o Parfor, enquanto política curricular, implica operar na tradução, sempre contingente do fluxo dessa política, na defesa de não haver norma absoluta que não seja perturbada e interrompida assim como na impossibilidade da prescrição fixa de uma única identidade docente em contextos amazônicos.

Palavras-chave: Currículo, formação de professores, Parfor, Amazônia.

INTRODUÇÃO

Na Amazônia e no Estado do Amazonas, os rios e seus movimentos sempre estão relacionados com a vida, e nesta relação, a educação e 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 infundável de subjetividades que se completa na intrínseca ligação com a floresta no cotidiano das pessoas, permeada por decisões constantes que atravessam o processo, nos mobilizando a refletir a formação como algo que se constrói culturalmente em meio às enunciações dos sujeitos que nela criam e movimentam o currículo para além do esperado.

As considerações acima permitem uma aproximação ficcional do espaço geográfico da região e o entendimento de que a realização de um estudo sobre formação de professores em contextos tão desafiadores precisam atentar aos diferentes e complexos movimentos e produções culturais das populações ribeirinhas.

Para além das demarcações e distâncias geográficas, é possível observar que as marcas da subalternidade oriundas do processo de colonização europeia, da lógica da produção industrial em série tem 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.

A falta de maior reconhecimento das singularidades das produções e significações culturais tem dificultado, do ponto de vista normativo, a construção de propostas curriculares de formação de professores nesses contextos, sem estar relacionada às projeções fixas de identidade, sempre levadas pelas orientações que direcionam a uma lógica da racionalidade instrumental moderna.

Dessa maneira, passamos 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 defende 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 2019^[1] informam que, nos últimos oito anos, participaram do Parfor como executores, 103 instituições de ensino superior. Tem-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.

Ao focalizar a formação de professores no Parfor, na Universidade do Estado do Amazonas, em meio a esse quantitativo e enquanto política curricular de formação de professores, 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 e pelas relações de produção e seus desdobramentos na educação.

Várias análises no Brasil 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 de professores e o currículo – que assumem 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, 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 habilidades para o “julgamento apenas técnico e limitando a capacidade de agência do profissional docente” (BIESTA, apud BORGES; PEIXOTO, 2017, p. 299).

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)^[2], 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, trazendo o reencontro da relação entre universidade e escola básica, que tem possibilitado inúmeras reflexões e aprendizados, com potencial mecanismo de visualizar inúmeras demandas necessárias de maior atenção.

A construção curricular na formação de professores no Parfor/UEA

Na problematização do Parfor/UEA e do curso de Pedagogia inserido nele, na observação da construção curricular produzida nas enunciações culturais dessa formação, o que se pretendeu com o estudo foi menos um diagnóstico da implementação da política no Estado do Amazonas e na UEA e mais uma possibilidade de outras leituras da política, como a que fazemos na perspectiva da tradução, problematizando a formação em um contexto complexo e diferente que produz deslocamentos, novas políticas e novos contextos de aprendizagem.

Hall (1997), tenta explicar que os deslocamentos provocados pela cultura ocorrem também no microcosmo, na vida cotidiana das pessoas, havendo transformações em seus

modos de vida diferenciando-se pelos aspectos geográficos que culminam em ações políticas. De acordo com o autor, “a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo” (HALL, 1997, p. 22).

Nessa linha e deslocamentos, as identidades, longe de serem fixas ou padronizadas, são construídas em um fluxo constante que Bhabha (2013) denomina de processos de identificação ou processos identificatórios gerados na diferença, nos embates de fronteira.

Os embates de fronteira acerca da diferença cultural têm tanta possibilidade de serem consensuais quanto conflituosos; podem confundir nossas definições de tradição e modernidade, realinhar as fronteiras habituais entre o público e o privado, o alto e baixo, assim como desafiar as expectativas normativas de desenvolvimento e progresso (BHABHA, 2013, p. 21).

No Parfor na UEA, observou-se que as diferenças e suas complexidades são impossíveis de serem lidas apressadamente, pois

O trabalho fronteiro da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do *contínuum* do passado e presente. Ele cria uma ideia de novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa cultural ou precedente estético; ela renova o passado refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente (BHABHA, 2013, p. 29).

Nesse alinhamento, no campo do currículo, Macedo (2012) chama a atenção e defende que a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares baseadas na cultura e na diferença seria de impedir a redução da educação ao ensino, bloquear a hipertrofia da ideia de conhecimento como núcleo central do currículo, redefinindo o currículo como instituinte de sentidos e como enunciação da cultura, um espaço em que as pessoas se tornam sujeitos por meio de seus atos de criação.

Frangella e Oliveira (2017), problematizando a relação intrínseca entre currículo e formação de professores como articulações discursivas, destacam que “a produção curricular se inscreve em meio a relações de poder, tensões e disputas de sentidos, o que permite pensá-la como uma demanda que se articula a outras, como forma de possibilitar a luta contra um inimigo comum, no caso a falta de qualidade” (p. 36).

Tal perspectiva implicou ler o Parfor como uma construção discursiva tanto na política nacional e na instituição UEA, mediante a proposta de formação em tela, quanto na construção produzida nas fronteiras dessa formação, que culminam em ações políticas dos sujeitos. O que nos leva a pensar na formação de professores para diferentes contextos, como o das populações amazônicas como um processo de tradução e negociação dentro do próprio contexto de formação em que os interstícios, o *entre-lugar*, é significado em um processo que chama por um movimento alteritário de encontro com o outro.

No processo da pesquisa implicou ainda desemaranhar e perturbar o sentido de “para

todos” e de “nacional” que prima por um comum, uma identidade docente fixada; além disso, requereu dar visibilidade aos processos discursivos dessa formação, às enunciações e negociações presentes e seus efeitos nos contextos de estágio em serviço em que as diferenças de pensamentos, subjetividades e saberes são tidas como obstáculos ao padrão almejado.

Nos resultados da pesquisa, com a problematização no estágio em várias comunidades ribeirinhas, observou-se que o currículo demanda não só privilegiar a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores e suas criações no cotidiano de seus contextos de trabalho, como prima a proposta pedagógica do curso, mas aponta para a discussão sobre a existência de um ranço de subalternidade muito presente que não tem permitido que os sujeitos falem por si mesmos, mas que sejam traduzidos e interpretados por outros de forma literal e transparente.

O currículo de formação de professores no Parfor/UEA atende ao cumprimento legal com um perfil de egresso definido, construído e referenciado pela instituição, na sequenciação de disciplinas, mas que necessita ser refletido sobre o que acontece nos escapes dessa formação que não é possível ser contida e que na pesquisa implicou a necessidade de sua tradução não literal, pois na perspectiva da produção cultural novos contornos aparecem, escapam, novas demandas de formação são hibridizadas, criando um mundo de possibilidades dentro da política que não estão sendo observadas para a melhoria da política curricular.

Entende-se que problematizar o Parfor como política curricular de formação implica na 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.

CONSIDERAÇÕES

Assim, fecho provisoriamente, reforçando que 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 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 fixas como algo que não se cumpre nem aqui nem em qualquer outro lugar.

Por fim deixa-se o registro da defesa para com o Parfor/UEA, como um programa de formação que vem resistindo às tentativas de seu apagamento. Resistências construídas nas fronteiras dessa formação, fazendo com que a ação homogeneizadora se torne impossível pela presença de processos de enunciação cultural dos sujeitos que irrompem e contorcem a normatividade desconstruindo a ideia de identidade prévia e definida.

REFERÊNCIAS

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

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

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

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

_____. **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, Verônica; PEIXOTO, Viviane Gualter. Disputas discursivas em torno de uma identidade fixa docente: quais demandas formativas estão sendo representadas? In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Maria Betânia de (Orgs.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, 2017.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Políticas curriculares e formação de professores: isto, aquilo? Ou o mesmo? In: _____; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de (Orgs.). **Currículo e formação de professores – sobre fronteiras e atravessamentos**. Curitiba: CRV, 2017.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação e Realidade**, jul./dez. 1997.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Caderno de Pesquisa**, v. 42, p. 716-737, set./dez. 2012.

[1] Dados disponibilizados no *site* da Capes (www.capes.gov.br). Acesso em: 16 abr. 2019.

[2] 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

