



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALERY FELINTO SANTANA

**CURRÍCULO DE LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SETOR DE
ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA: articulações discursivas referentes à
incorporação da educação em direitos humanos.**

Recife

2022

ALERY FELINTO SANTANA

**CURRÍCULO DE LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SETOR DE
ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA: articulações discursivas referentes à
incorporação da educação em direitos humanos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação. Área de concentração: Educação

Orientadora: Profa. Dr. Lucinalva A. Ataíde de Almeida.

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S232c Santana, Alery Felinto.
Currículo de licenciaturas acompanhadas pelo setor de estudos e assessoria pedagógica: articulações discursivas referentes à incorporação da educação em direitos humanos. / Alery Felinto Santana. – Recife, 2022.
176 f.: il.
- Orientadora: Lucinalva A. Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices
1. Currículo – ensino superior. 2. Licenciaturas. 3. Direitos humanos – educação. I. Almeida, Lucinalva A. Ataíde de. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-072)

ALERY FELINTO SANTANA

**CURRÍCULO DE LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SETOR DE
ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA: ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS
REFERENTES À INCORPORAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS
HUMANOS**

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal
de Pernambuco, como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestra em Educação.

Aprovada por videoconferência em: 25/07/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof. Dr. Alexandre Simão de Freitas (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

Prof.^a Dr.^a Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco
[Participação por videoconferência]

AGRADECIMENTOS

Dedico, inicialmente, minha gratidão a Deus, Jesus, Nossa Senhora e meu anjo protetor. Não foram poucas as vezes em que busquei as ordens espirituais, pois não faltam provas e sobressaltos no mundo terreno em que vivemos. Sempre me senti em companhia do que não se pode ver. Fui fortalecida pela fé que nos acalenta e ilumina.

Muita gratidão a meus pais, Luiza e Antônio Felinto, pela dedicação aos filhos e o incentivo aos estudos. Apesar das dificuldades, eles seguem presentes na minha. Gratidão aos que me concederam a entrada na terra. Agradeço muito as minhas irmãs Alecy e Aleny, a quem nunca fui pedir amparo para não receber colo e amorosidade. A meu irmão e as mais puras lembranças que guardo dele na minha infância.

As minhas amadas sobrinhas Eloísa, Hérika e Michelly e sobrinhos Heron, Mateus e Gabriel, minha gratidão. Aos meus pequenos sobrinhos-netos Heitor, Letícia e Maria Alice, os quais são grandes tesouros, assim como também meus afilhados Helyssa e Luan. Todos e cada um são raios de luz na minha vida. Só agradeço.

A meu marido, pai dos meus filhos, meu grande incentivador e apoiador nas batalhas cotidianas. Marleydosn Chaves, a você todo meu amor. É você que sempre esteve ao meu lado e com quem divido a criação das maiores joias que poderíamos ter: Rafael e Isabela. Você é mais do que merecedor de infinitos pedidos de muito obrigada.

Aos meus filhos, vocês são a força motriz que me mantem viva e de pé. Todas as vezes, que penso em fraquejar, lembro de seus sorrisos e de suas inúmeras possibilidades de brilhar hoje e no futuro. Então, me faço árvore, solidifico minhas raízes e deixo o vento bater. Assim, por eles e com eles, acredito que consigo florescer. Rafael é onde eu me encontro, para quem nunca vou faltar, é meu desassossego e meu estado de graça. Belinha chegou pequeninha, em meio aos estudos do mestrado, assistiu às aulas e às orientações na barriga, depois, cresceu e veio esquentar nossos corações. É uma menina solar que irradia paz e alegria por onde passa.

Em continuidade me pergunto: o que seria da minha vida sem os anjos, sem asas, que me rodeiam? Meus amigos são estrelas que se fizeram e se fazem luz em todos os momentos da minha existência. Destaco, inicialmente, minha eterna coordenadora: Maria Joseane Santos Teixeira, que sempre incentivou os estudos de professoras e professores por onde estive.

Em especial, expresso minha gratidão a quem me ofereceu muita força para acreditar em mim mesma nessa jornada de aprendizagens e obstáculos em prol da realização de um sonho, o término do mestrado. Estou falando do professor, companheiro de trabalho e padrinho da minha filha, Dr. Jorge Luís Lira da Silva. Sem seu apoio, talvez não tivesse nem dado o primeiro passo nessa seleção. Desejo que sua generosidade acadêmica seja revertida em bençãos nas estradas por onde pisar.

Agradeço muito a Anna Litwak, Cynthia Lins, Joene Crespo e Saulo Souza, meus companheiros de trabalho na UFPE, com quem sempre pude contar e que moram no meu coração. A minha gestora do CMEI Professor Paulo Rosas, representando meus companheiros da Educação Básica, Keila Macêdo, que não titubeou em concordar com minha licença para estudos, sem o seu apoio não teria conseguido. Como mulher, mãe e trabalhadora da Educação, durante muitos anos, achei que não poderia voltar a estudar, mas aqui estou feliz e emocionada.

Os companheiros que encontrei nessa jornada acadêmica, também, foram de suma importância no meu percurso de formação. Muitos deles não solto mais a mão nessa vida. Gostaria de trazer alguns nomes de amigos que representam também outros, tanto das nossas turmas, quanto do grupo de pesquisa do qual fazemos parte. Em nossos encontros, remotos em sua maioria, mesmo nas telas, não faltaram calor e acolhimento. Destes, aponto, primeiramente, Renato Pereira, em seguida, Daniele Maria Soares e Almir Bezerra, com quem dividi angústias e alegrias. Por conhecê-los, me fiz uma pessoa melhor.

Não poderia deixar de citar minha querida orientadora, professora Lucinalva Almeida (Nina), um ser humano ímpar de muita generosidade e afetividade com os que a conhecem. Muito obrigada por ter me oferecido uma chance de iniciar o curso e por acreditar em mim, mesmo com os entraves dessa jornada. Agradeço, ainda, a todos os professores e professoras que pude encontrar desde a seleção, até as disciplinas eletivas e obrigatórias, nos anos de 2020 e 2021. E, em especial, a professora Carla Acioli e o professor Alexandre Simão, os quais se dispuseram a participar da minha qualificação e defesa.

Por fim, vou declarar minha sensação, neste instante, que é de amor. Infinito amor. Por todos e todas, por mim, por esse processo. Não há nada no mundo que se mova sem amor. Por isso, eu amo e quero poder amar ainda mais. Respeito e valorizo toda forma de amar. Considero justas as expressões de amor que libertam, que trazem

felicidade e que buscam união, em meio às diferenças, para que, um dia, possamos ver um mundo mais justo e menos cruel.

RESUMO

Essa pesquisa inscreve-se no campo do currículo, nas políticas práticas curriculares, das licenciaturas pertencentes à universidade pública. O currículo desses cursos tem se apresentado, historicamente, como um campo complexo, em que diversos sentidos vêm sendo hegemonizados em meio a idas e vindas, tensões e articulações concernentes ao desenvolvimento das políticas práticas curriculares e à incorporação da Educação em Direitos Humanos (EDH) nas mesmas. A despeito disto, compreendemos que o movimento curricular não é pré-determinado, mas sim construído, contingencialmente, nos diversos ambientes que pensam e praticam Educação, conforme Lopes, Macedo (2011) e Almeida, Gonçalves, Magalhães (2019). Assim, a pesquisa é fomentada a partir do seguinte questionamento: quais os sentidos apresentados nas cadeias articulatórias presentes nas políticas-práticas curriculares dos cursos de licenciatura em Dança, em Teatro e em Música, desenvolvidas pelos coordenadores, em conjunto com os Técnicos em Assuntos Educacionais (TAE), do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP), do Centro de Artes e Comunicação (CAC), direcionados à incorporação da EDH? Apontamos que os cursos selecionados pertencem ao campo de desenvolvimento da pesquisa que é a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e o CAC. Nessa perspectiva, destacamos a escolha da Teoria do Discurso (TD), de Laclau e Mouffe, como lente teórica do trabalho, além de ser guia de nosso movimento de construção teórico-metodológica (LACLAU; MOUFFE, 2015). Neste percurso, caracterizamos discursivamente o SEAP/CAC como campo de práticas pedagógicas, utilizamos questionários com a equipe e assim nos situamos diante dos perfis profissionais dos TAE, em entrelace com a constituição histórico política do setor. O mesmo mostrou-se implicado com assessorias pedagógicas que se articulam com correntes contra hegemônicas. Identificamos, pela análise dos documentos dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas, formações discursivas que se posicionam em consonância com as relações presentes na caracterização do SEAP. No tocante a incorporação da EDH, as formações identificadas mostram-se permeadas de sentidos múltiplos e pulverizados que apontam para a existência de um significante, tendencialmente, vazio relativo à temática nos currículos. Este significante encontra-se aberto a possibilidades diversas de preenchimento. Pela realização de questionários e das entrevistas semiestruturadas, compreendemos que as cadeias de articulação, que partem dos discursos das coordenadoras, revelam movimentos de equivalência que

apontam para a presença da EDH nas políticas práticas curriculares dos cursos de formação docente, porém demonstram a ausência de garantias de permanência desta incorporação. Há a compreensão da relevância social e a observação da transversalidade de princípios como a valorização das diferenças e reflexões acerca da justiça social nos currículos analisados. Entretanto, as investidas de apagamentos advindas de proposições neoliberais e neoconservadoras na Educação são percebidas como possíveis desestabilizadores de maiores investimentos e continuidades nos processos de formação de professores interrelacionados com a EDH e seus princípios de ações democráticas. Estes processos de formação caminham em alerta e comprometem-se com a função social de uma educação imbricada com o humanismo, no sentido de valorização e responsabilização pelo Outro.

Palavras-chave: Currículo; Licenciaturas; Ensino Superior; Articulações; Educação em Direitos Humanos.

ABSTRACT

This research pertains to the curricular field, in practical curricular policies, of the courses belonging to the public university. The curriculum of these courses has historically proven itself to be a complex field, in which different meanings have been hegemonized in the midst of comings and goings, tensions and articulations concerning the development of practical curricular policies and incorporating Education in Human Rights (EHR) to them. Despite this, we understand that the curricular movement is not predetermined, but rather built, contingently, in the different spaces dedicated to contemplating and practicing Education, as according to Lopes, Macedo (2011) and Almeida, Gonçalves, Magalhães (2019). Thus, the research is instigated by the following question: what are the existing meanings in articulatory chains present in the practical curricular policies developed by the coordinators of the Pedagogical Advisory and Studies Department (SEAP) of the Arts and Communication Center (CAC), alongside the Educational Affairs Technicians (TAE), in academic courses such as Dance, Theater and Music, aimed at the incorporation of EHR? We point out that the selected courses belong to the research development field that is the Federal University of Pernambuco (UFPE) and CAC. In this perspective, we highlight the choice of Discourse Theory (DT), by Laclau and Mouffe, as the theoretical viewpoint for this work, in addition to being a guide for our theoretical-methodological construction movement (LACLAU; MOUFFE, 2015). In this way, we discursively characterized the SEAP/CAC as a field of pedagogical practices, used questionnaires with the team and therefore placed ourselves before the professional profiles of the TAE, intertwined with the historical political constitution of the sector. The same was proved to be involved with pedagogical advisory services articulating with counter-hegemonic currents. We've identified, through the analysis of the Pedagogical Course Plan (PPC) documents of the courses, discursive formations that are in alignment with the relations present in the characterization of SEAP. Regarding the incorporation of the EHR, the identified formations are permeated with multiple and pulverized meanings, which point to the existence of a tendentially void signifier regarding the theme in the curricula. This signifier is open to multiple possibilities of fulfillment. By conducting questionnaires and semi-structured interviews, we understood that the chains of articulation, stemming from the coordinators' speeches, reveal movements of equivalence that point to the presence of the EHR in the practical curricular policies of the teacher training courses,

but demonstrate the lack of assurance of this incorporation's permanence. There is the understanding of the social relevance and the observation of transversality of principles such as the valorization of differences and reflections about social justice in the analyzed curricula. However, the onslaughts of erasure arising from neoliberal and neoconservative propositions in Education are perceived as possible destabilizers of greater investments and continuities of the teacher training processes interrelated with the EHR and its principles of democratic actions. These training processes remain vigilant and are committed to the social function of an education imbricated with humanism, in the sense of valuing and taking responsibility for the Other.

Keywords: Curriculum; Courses; Higher Education; Articulations; Human Rights Education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 –	Quantitativo das fontes pesquisadas por Eixo de Estudo.	37
Quadro 2 –	Relação dos coordenadores participantes	47
Quadro 3 –	Relação dos TAE participantes	48
Quadro 4 –	Perfil profissional dos TAE do SEAP/CAC	113
Diagrama 1 –	Documentos Analisados	122
Quadro 5 –	Dispositivos legais dos documentos – EDH	122
Diagrama 2 –	Documentos e a incorporação da EDH	135
Quadro 6 –	Perfil profissional das coordenadoras participantes	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DH	Direitos Humanos
EDH	Educação em Direitos Humanos
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
OMS	Organização Mundial da Saúde
SEAP	Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica
TAE	Técnico em Assuntos Educacionais
CAC	Centro de Artes e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
PPC	Projetos Pedagógicos de Curso
PNE	Plano Nacional de Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
CCEPE	Conselho Coordenador de Ensino Pesquisa e Extensão
CEPE	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NUFOPE	Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE
EAD	Ensino à Distância
TD	Teoria do Discurso
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECG	Educação para a Cidadania Global
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
ABdC	Associação Brasileira de Currículo
GT	Grupo de trabalho
PROGRAD	Pró-Reitoria de Graduação
CA	Conselho de Administração
NEAP	Núcleo de Estudos e Assessoria Pedagógica

CTG	Centro de Tecnologia e Geociência
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CB	Centro de Biociências
CCS	Centro de Ciências da Saúde
CIn	Centro de Informática
PPGEduC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
CCM	Centro de Ciências Médicas
CE	Centro de Educação
PPGEdu	Programa de Pós-graduação em Educação
FAFIRE	Faculdade Frassinetti do Recife
CFCH	Centro de Filosofia e Ciências Humana
PPGH	Programa de Pós-graduação em História
LGBTQIA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, <i>Queers</i> , Intersexuais, Assexuais e Simpatizantes
LGBT	Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgênero
MEC	Ministério da Educação
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
RIDH	Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos
PCD	Pessoas com Deficiência

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	A TRAJETÓRIA DE ARTICULAÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA	18
1.2	O CONTEXTO DA PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA	23
2	PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO	28
2.1	PUBLICAÇÕES PESQUISADAS EM ARTICULAÇÃO COM O ESTUDO	35
2.2	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO	39
2.3	CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES	43
2.4	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ARTICULAÇÃO DA PESQUISA	48
3	O CONTEXTO DAS REGULAMENTAÇÕES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A INCORPORAÇÃO DA EDH	65
3.1	PERSPECTIVAS DA EDH EM ARTICULAÇÃO COM AS REGULAMENTAÇÕES PRESENTES NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS	67
3.2	A UNIVERSIDADE PÚBLICA E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LÓCUS PRIVILEGIADO DA EDH	76
4	CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS: ARTICULAÇÕES CONJUNTURAIS, CONTEXTO DAS RESOLUÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS NA INCORPORAÇÃO DA EDH	87
4.1	O CONTEXTO POLÍTICO CURRICULAR DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ENTRE AS RESOLUÇÕES 2015 E 2019	89
4.2	O CURRÍCULO, A EDH E AS CONEXÕES CONJUNTURAIS CONTEMPORÂNEAS: RELAÇÕES PANDÊMICAS	95
5	ARTICULAÇÕES PRESENTES NAS DISCURSIVIDADES DO CAMPO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS, ACOMPANHADAS PELO SEAP/CAC, RELATIVAS À INCORPORAÇÃO DA EDH	102
5.1	O SEAP E AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS RELATIVAS À POLÍTICA PRESENTE NAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS	103
5.1.1	A equipe do SEAP/CAC seus perfis e articulações com uma educação pública coletiva e plural	111

5.2	O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS E AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS REFERENTES À INCORPORAÇÃO DA EDH	121
5.3	OS SENTIDOS DISCURSIVOS APRESENTADOS PELAS COORDENADORAS DAS LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SEAP/CAC	137
5.3.1	Os diálogos com as coordenadoras das licenciaturas assessoradas pelo SEAP/CAC e as cadeias de articulação percebidas em relação ao apagamento da EDH nos currículos	144
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
	REFERÊNCIAS	166
	APÊNDICE A – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS REALIZADAS COM OS COORDENADORES DAS LICENCIATURAS	173
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS COORDENADORES DAS LICENCIATURAS	175
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS TÉCNICOS EM ASSUNTOS EDUCACIONAIS DA SEAP/CAC	176

1 INTRODUÇÃO

O currículo na formação inicial de professores pode ser observado como uma temática articulada a recentes publicações e discursos referentes à área da Educação. Porém, por constituir-se em meio a tensões, avanços e retrocessos e por poder ser considerado como um campo em construção, parece-nos conferir, especialmente no tocante aos cursos de licenciaturas de universidades públicas, significativas oportunidades de compreensão e de pesquisa.

Em um contexto histórico, consideramos que, por um tempo, as experiências formativas destinadas aos que desejavam lecionar aconteciam através de processos artesanais, compreendidos como aprendizagem de ofícios. Todavia, com o posterior controle do Estado e de organizações docentes, a existência de cursos de formação, com currículos previstos legalmente, consolidou-se como requisito fundamental para o ingresso e a permanência na profissão. Nestes cursos, espera-se que estejam formalizados um conjunto de conhecimentos e de saberes necessários à prática da atividade de ensinar.

As instruções, referentes aos currículos dos cursos de licenciatura encontradas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), local de nascimento desta pesquisa, inseridas no cenário nacional, sob influências locais e globais, estiveram dispostas até, aproximadamente, o ano de 2008 no esquema que, de acordo com Saviani (2009), ficou conhecido como “esquema 3+1”. Tal esquema oportunizava aos licenciandos três anos para o estudo das disciplinas específicas e um ano para conhecimentos didático-pedagógicos, considerados, por vezes, como formalidades ou apêndices.

Naquele ano, por meio de normativa interna, baseada em Diretrizes Nacionais, e debates de demandas dos sujeitos que atuam nas licenciaturas, os cursos passaram a vislumbrar em seus currículos algo diferente do exposto. Nesse sentido, voltaram-se à indissociabilidade entre teoria e prática e a articulação entre estes eixos; a aproximação da formação com os campos de exercício profissional, ou seja, a Educação Básica; a interdisciplinaridade, a problematização dos saberes docentes e a discussão de uma formação integral, com possibilidades de protagonismo discente, emancipação e transformação. Esses puderam ser considerados avanços nas orientações políticas-práticas que reverberaram nos currículos dessas graduações.

A mudança de normativa e os debates suscitados podem ser considerados elementos discursivos que iniciaram as ações de novas significações das propostas

curriculares vivenciadas nos cursos de formação docentes à época. Contudo, o processo de ruptura com perspectivas tradicionais se faz em meio à complexidade e a tensões. Assim, em 2010, muitas licenciaturas da UFPE, ainda, apresentavam dificuldades em realizar adequações e em significar às ações políticas-práticas em desenvolvimento nos currículos com referência às exigências e às concepções regulamentadas.

Era, simultaneamente, um período em que políticas do governo federal estabeleciam programas de expansão, de ampliação de vagas e de democratização de acesso ao Ensino Superior. Tais programas e planos, também, suscitaram reflexões acerca dos currículos das licenciaturas em aspectos diversos: como o perfil dos ingressantes, dos estudantes egressos e a presença de temas como à Educação em Direitos Humanos (EDH) na formação docente.

No tocante à EDH, suas regulamentações curriculares, referentes às licenciaturas, aos demais cursos e aos níveis de ensino em nosso país, são consideradas ainda recentes. A constituição brasileira de 1988 contribuiu para o fomento de políticas relativas aos Direitos Humanos (DH), mas, somente em 2006, é lançado o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). No entanto, apenas em 2010, o Ministério da Educação (MEC) ofereceu incentivo a secretarias de Estados e do Distrito Federal na elaboração de planos de ação para que o PNEDH fosse pauta de movimentos, em especial, na rede pública de ensino (SILVA; TAVARES, 2013).

O PNEDH uniu a universidade, principalmente, a pública, ao compromisso com o Estado Democrático e a “construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos DH, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas.” (BRASIL, p. 37, 2007). Dentre os princípios do plano voltados para Educação Superior, que se relacionam com esta dissertação estão:

O princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior. (BRASIL, p. 38, 39, 2007)

Para Silva e Tavares (2013), a EDH apresenta, entre suas exigências, uma formação que seja vinculada ao fortalecimento de uma sociedade com a presença de regimes políticos democráticos. Em tais regimes, os sistemas de ensino de todos os

níveis devem estar comprometidos com uma formação humana e integradora. Essa humanização considera que o processo formativo se realiza com as pessoas, a partir da construção de uma autovisão de todos e todas como sujeitos de direitos. A EDH deve oportunizar o conhecimento sobre as construções e os contextos históricos de avanços e de retrocessos, envolvendo direitos e deveres.

Nesse sentido, coadunamos com as autoras, quando destacam que a ampliação da transformação de projetos pontuais de EDH, na rede básica de ensino e nos demais níveis, sendo destaque, nesse estudo, o Ensino Superior em políticas públicas que visem a uma cultura em DH. Essa ampliação liga-se diretamente com a formação dos profissionais da educação. Assim, Silva e Tavares (2013) propõem uma visão curricular não linearizada, coletiva e não individual, interdisciplinar, que esteja aberta a revisões e que considere a inclusão de saberes outros que não, somente, os acadêmicos.

Nessa direção, traremos a trajetória de articulação da temática da pesquisa em relação aos caminhos profissionais e acadêmicos que vivenciamos. Tais caminhos estão imbricados com as proposições políticas-práticas que estiveram, conjunturalmente, hegemonizadas, na UFPE e no país, percebidas a partir dos contatos com o campo de desenvolvimento curricular que se faz, em especial, nos espaços do SEAP, em relação às assessorias pedagógicas, oferecidas às licenciaturas do CAC.

1.1 A TRAJETÓRIA DE ARTICULAÇÃO DA TEMÁTICA DE PESQUISA

Em 2008, o governo federal lançou o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que teve como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na Educação Superior. A partir de investimentos oriundos desta política e de necessidades de assessoria pedagógica, demandadas pelas necessidades das graduações, quanto às questões de natureza pedagógica, que surgiu o Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) na UFPE. Esse setor atua, junto aos docentes e discentes de graduação do Centro de Artes e Comunicação (CAC), nas assessorias que envolvem os aspectos pedagógicos, presentes na vida acadêmica e nas ações dos currículos dos cursos de licenciatura e de bacharelado do Centro.

Em 10 de fevereiro de 2012, ingressei como Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) na UFPE, há, aproximadamente, dez anos, constituindo o início da vida profissional, no serviço público, na Educação Superior. Entretanto, apenas em 2014, após muitas solicitações à gestão do centro e à universidade de aproximar minha

atuação aos propósitos do concurso¹, consegui deixar a antiga lotação na secretária do CAC para atuar no SEAP. Nesse ambiente, foi possível pensar sobre a formação dos professores e sobre os conhecimentos pertinentes aos egressos de tais cursos, visto que o CAC abriga um total de 10 licenciaturas atendidas pelas assessorias do setor.

Neste contexto, podemos destacar que o surgimento do nosso objeto de estudo está relacionado a minha trajetória profissional. Não somente como TAE, mas, também, como professora da rede pública de Educação Básica da prefeitura da cidade de Recife. Nessa experiência, foi possível perceber certas lacunas na minha própria formação e na dos meus pares, especialmente, nas possibilidades de vivenciar, nos currículos, as discussões sobre as temáticas da Educação para as Relações Étnico-raciais, da Educação ambiental e, em especial, da EDH, requeridas para a formação de estudantes, com condições de perceberem-se como sujeitos de direitos.

Em paralelo a atuação na docência da Educação Básica, a identidade profissional de TAE, em atuação no SEAP/CAC, com atribuições voltadas à assessoria pedagógica, veio reforçar as impressões acerca de uma instabilidade na apresentação da temática da EDH nas propostas curriculares das licenciaturas. Por isso, houve um caminho de busca por desvelar, um pouco mais, estas observações e oferecermos, através da pesquisa, alguns contributos para as problemáticas percebidas.

Destacamos que a EDH é, entre as temáticas apresentadas como previstas legalmente para estar presente nas licenciaturas, podendo ser vivenciada de maneira transversal ou não, a que foi regulamentada para compor os currículos das licenciaturas, no Brasil, mais recentemente. É, também, a que menos protagonizou processos formativos e de construção curricular experienciados na prática profissional apontada.

Assim, a partir das vivências profissionais trazidas, questionamo-nos se, apesar da relevância da temática da EDH e suas prerrogativas legais, estaria ela representada e incorporada nos currículos pensados vividos na formação inicial dos professores no ambiente da universidade pública.

¹Conforme o Ofício Circular nº 015/2005/CGGP/SAA/SE/MEC de 28 de novembro de 2005, a descrição sumária do cargo de técnico em assuntos educacionais é coordenar as atividades de ensino, planejamento e orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contudo, o ofício acima, que se firmou como uma conquista da categoria por ser o único documento do MEC que detalha as atribuições do cargo em específico, encontra-se revogado pelo Ofício Circular nº 01/2017/COLEP/CGGP/SAA/MEC de 14 de março de 2017, emitido durante o governo interino de Michel Temer. A universidade em seus editais de concurso considera as atribuições previstas no Ofício de 2005, porém a categoria busca uma regulamentação legal.

Nesse sentido, cabe, inicialmente, pontuarmos que a nossa pesquisa não se propõe, apenas, a questionamentos referentes às prerrogativas legais, pois acreditamos que toda reflexão, do ser social, será sempre mediada discursivamente. Por ser resultado de uma prática articulatória, é pelo discurso que identificações sociais se apresentam. Algo não é o que é simplesmente por existir. É preciso considerar o caráter histórico e o contingente do ser do objeto. É nesta perspectiva que anunciamos a escolha da Teoria do Discurso (TD), de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, como lente teórica do trabalho, além de ser lente de nosso movimento de construção teórico-metodológica (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Salientamos que o encontro com a temática foi reforçado pelo contexto de desenvolvimento da pesquisa. Esclarecemos que, na primeira semana prevista para o início oficial do curso de mestrado da turma ingressante em 2020, no Programa de Pós-graduação em Educação, do Centro de Educação (PPGEdu), da UFPE, precisamente no dia 16 de março de 2020, fomos interrompidas em nossas expectativas pelo anúncio de uma pandemia nacional. Esse evento inesperado e assustador foi ocasionado pelo novo coronavírus, causador da doença COVID-19, na época, sem vacina ou medicamentos aprovados que garantissem tratamento.

Compreendemos ser necessário trazer, como elemento conjuntural, que vivenciamos um momento, no qual o mundo todo e, nele, o estado de Pernambuco, onde estamos inseridas, adotou medidas de biossegurança, com o intuito de conter a propagação do vírus. Dentre essas medidas, autonomizou-se o distanciamento e o confinamento social, que impediu nossas aulas, encontros e pesquisas no formato previsto e esperado, o presencial, obrigando-nos a desenvolver relações virtuais intensificadas para darmos seguimento aos processos sociais, em um cenário de negação de direitos, de angústia, de medo e de adoecimentos psicológicos, paradoxalmente, indissociáveis das ações de consumo.

Nessa linha, Morgado, Sousa, Pacheco (2020) nos possibilitam refletir sobre os desafios impostos pela crise pandêmica, no âmbito da educação e da emergência nas alterações exigidas nas suas práticas. Apesar de alertar-nos sobre estarmos vivendo estes tempos, de modo a não ser possível termos uma percepção distanciada e plena da complexidade, instaurada na anormalidade, os autores não deixam de contribuir com análises relativas à necessidade crescente de percebermos a ciência como um bem público, que não pode estar a serviço do mercado, mas da humanidade.

Com um olhar voltado para o nosso estudo podemos refletir sobre as multidimensionalidades que podem estar implicadas na presença da EDH no currículo dos cursos de formação de professores, não apenas no microuniverso da pesquisa, mas em relações abrangentes para universos sociais mais amplos. Podemos considerar a necessidade das licenciaturas e os direcionamentos das políticas-práticas, no âmbito curricular corresponderem a uma proposta de formação integral, que corrobore um projeto de sociedade menos desigual, com garantia de direitos e de valorização das subjetividades.

Apontamos que a consolidação da escolha da temática, também, se deu a partir da sistematização de produções acadêmicas, selecionadas em alguns espaços de divulgação importantes para a área de educação, situando os eixos do currículo, da formação docente e da EDH. Buscamos, de maneira relacional e articulada, debruçarmo-nos sobre as fontes disponíveis nas revistas digitais: Currículo Sem Fronteiras, e-Curriculum e Revista Brasileira de Educação. As pesquisas foram realizadas também nos anais dos encontros nacionais e regionais, acessíveis no site da ANPED, na BDTD-UFPE e nas páginas eletrônicas do repositório da CAPES.

O que desejamos foi dialogar com as pesquisas, a fim de ampliar nossos olhares e direcionamentos na composição deste trabalho. Para tanto, percebemos a constante necessidade de estarmos atentas ao movimento apresentado, sem perder a linha condutora assumida. Tal movimento articula-se à necessidade da não essencialização dos currículos na formação de professores, abrindo espaço para práticas democráticas, coletivizadas e horizontais.

Assim, buscamos compreender como acontece a incorporação da temática da EDH no currículo de licenciaturas localizadas em uma universidade pública federal. Nesse *lócus* de estudo, consideramos a perspectiva dos documentos, da discursividade presente na caracterização do SEAP/CAC, especialmente, na atuação junto às políticas-práticas relativas ao currículo, e dos discursos dos coordenadores referentes aos apagamentos ligados à EDH nos mesmos.

Neste processo, situamos a pesquisa nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. Acreditamos ter a oportunidade de conferir novos sentidos a multiplicidade de reverberações envolvidas na temática, pois nos aproximaremos de discursos presentes na construção destas políticas que reverberam e são, elas mesmas, movimentos discursivos constitutivos das práticas curriculares, coletivizadas no ambiente da Universidade Pública.

Destacamos que, das 20 (vinte) publicações selecionadas, sete contribuíram, significativamente, com os pressupostos da TD, suas possibilidades de categorização e análises nas pesquisas em Educação, em especial, no campo do currículo. A nossa pesquisa desenvolveu-se, justamente, em meio à interlocução dos eixos pesquisados com publicações que abordam a lente teórico-metodológica assumida.

As publicações que imbricam a EDH e a formação docente não se eximem de apresentar sentidos que refletem a necessidade de políticas-práticas curriculares coletivas, democráticas, que considerem as diferenças e a multiculturalidade. Este movimento aponta as licenciaturas como um espaço privilegiado, especialmente, no Ensino Público Superior, para o desenvolvimento de ações de valorização da vida e do Outro, princípios presentes na EDH.

Referente aos diálogos relativos ao currículo nas licenciaturas, percebemos a abrangência de proposições que privilegiam à desconstrução de concepções curriculares homogeneizadas, fixas e centralizadoras. Os sentidos encontrados, nas produções pesquisadas, trazem como legítimo o plural protagonismo dos sujeitos, envolvidos nas proposições da política-prática curricular, bem como as relações de articulações antagônicas e hegemônicas, provisória e contingencialmente, presentes nos processos de desenvolvimento do currículo, o que corroborou a justificativa pela escolha do recorte temático da dissertação.

A pesquisa, nas publicações selecionadas, trouxe, além dos sentidos, já apresentados acerca do objeto, o apontamento da necessidade de um olhar direcionado à perspectiva de construções de políticas-práticas curriculares que se proponham a agregar pressupostos como a democracia e a lógica das diferenças, presentes na temática da EDH, nos cursos de formação inicial docente.

Compreendemos, a partir do levantamento apresentado, que os crescentes investimento de pautas neoliberais e neoconservadoras no campo educacional e do currículo, reverberam possibilidades de invisibilização, silenciamento e mesmo do apagamento de conquistas históricas, voltadas a um projeto de sociedade, que esteja pautado na valorização da vida e do bem comum.

Percebemos, ainda, que o olhar direcionado à política-prática curricular, a partir da discursividade do SEAP, às formações discursivas, nos documentos e a percepção dos coordenadores de cursos de licenciatura, na perspectiva da incorporação curricular da EDH, dos sentidos apresentados, diante de pressupostos de apagamentos dessa

temática, pode ser considerada uma lacuna, de acordo com as produções acadêmicas pesquisadas.

Portanto, reforçamos a pertinência do nosso objetivo de pesquisa e nos comprometemos com a proposta de preenchimento do espaço, de maneira provisória e contingencial, interligada às produções coletivizadas anteriormente, a fim de reverberar uma construção acadêmica, que agregue confiabilidade na articulação dos conhecimentos provenientes da pesquisa com os trabalhos disponíveis na comunidade educacional.

1.2 O CONTEXTO DA PROBLEMÁTICA E OS OBJETIVOS DA PESQUISA

Em nossa pesquisa, consideramos um compromisso situar as proposições teórico-metodológicas, no campo conceitual dos trabalhos relacionadas ao nosso objeto, que fazem parte das produções acadêmicas na área do currículo das licenciaturas, ou seja, da formação de professores, no Ensino Superior. Enfatizamos a incorporação da EDH nos currículos, além de atentarmos para as publicações que evidenciam os pressupostos teóricos da TD, concebida como ancoragem nessa dissertação.

O mergulho nas produções já desenvolvidas aproxima-nos da percepção de que o nosso objeto está circunscrito em uma ampla cadeia discursiva, a qual nos instiga a compor a colmeia de trabalhos produzidos com a formação de mais um hexágono. A figura hexagonal é complexa e importante para a produção das abelhas, insetos que tomamos como comparação. Inicialmente, o favo tem um formato circular, porém, com a construção das fileiras e das prateleiras, nas quais são depositados pólen e mel, vão se especificando em uma forma geométrica mais elaborada. Contudo, ela não é um hexágono com linhas retas, a circularidade continua a fazer parte da figura, a qual, em contato com o que vem sendo elaborado, constitui-se forte e fonte de vida para diversos seres, inclusive, o humano.

Nesse sentido, partindo das pesquisas e de debates introdutórios, apresentamos, enquanto problema de pesquisa, a seguinte questão: quais os sentidos apresentados nas cadeias articulatórias presentes nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música, desenvolvidas pelos coordenadores, em conjunto com os TAE do SEAP/CAC, direcionados à incorporação da EDH?

Diante da questão apresentada, elaboramos o nosso **objetivo central**: compreender as cadeias de articulação presentes nas políticas-práticas curriculares das

licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música, desenvolvidas pelos coordenadores, em conjunto com os TAE do SEAP/CAC, direcionadas à incorporação da EDH.

Os cursos apresentados foram selecionados para pesquisa de um total de dez licenciaturas localizadas no CAC. A escolha deu-se, porque os três cursos destacados estabeleceram, nos últimos anos, uma relação de proximidade com as assessorias pedagógicas desenvolvidas pelos TAE do SEAP/CAC². São, também, espaços de vivências dos processos da prática curricular próprios de licenciaturas que fazem parte do ensino público superior do país.

Além da justificativa acima apresentada para a seleção dos cursos, pontuamos que as licenciaturas, em destaque, se encontram na área das artes e recebem, dentre seu público ingressante, uma grande diversidade de indivíduos. Dentre esses alunos, muitos precisam estar inseridos em programas de assistências estudantil, por estarem em condições de vulnerabilidade socioeconômica. Estes estudantes, em suas subjetividades, ofertam, às dinâmicas curriculares, proposições de demandas que fortalecem a necessidade de valorização das diferenças e propostas de comprometimento com a redução das desigualdades.

Cabe retomar a nossa lente teórico-metodológica para ancorados na TD, esclarecermos os sentidos compreendidos sobre tais articulações. Essas articulações podem ser consideradas mobilizações de grupos antes dispersos, porém não iguais, que se unem em prol de interesses ou demandas. As cadeias de articulação, mencionadas no objetivo central, são vistas como produtoras de sentido, ordens discursivas, que podem estar presentificadas em decisões curriculares, em práticas, discursos e documentos que agregam elementos e identidades (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Neste íterim, para responder ao objetivo maior, inicialmente apresentado, pretendemos especificamente: (1) caracterizar o SEAP, a partir da discursividade presente na atuação do setor junto aos coordenadores de curso no tocante aos currículos das licenciaturas; (2) identificar as formações discursivas nos documentos curriculares oficiais do curso em relação à presença da EDH nas licenciaturas; (3) analisar as cadeias articulatórias que partem dos discursos dos coordenadores das licenciaturas

² Esclarecemos que o SEAP/CAC, historicamente, constituiu-se como um setor que, apesar de estar presente no organograma do CAC, durante 14 anos, funcionou sem ser institucionalizado pela gestão central da UFPE. Por isso, e por dinâmicas internas de cada curso, alguns solicitam, mais frequentemente, a participação do setor em momentos de debates sobre as questões pedagógicas e curriculares; outros, por sua vez, procuram o SEAP, esporadicamente, ou quando precisam, de acordo com solicitações da PROGRAD ou da direção do centro. A intensidade de proximidade, entre o trabalho dos TAE e da coordenação, ocorre de diferentes maneiras a partir das relações solicitadas pelos cursos.

assessorados pelo SEAP/CAC, subjacentes ao apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos.

Referente à discursividade, presente no nosso primeiro objetivo específico, nos detivemos no movimento que existe na atuação do SEAP. Este aspecto é observado, a partir de construções discursivas reveladas na caracterização do setor, através do perfil da equipe e dos contextos passados e atuais que perpassam o SEAP/CAC, como campo de políticas-práticas pedagógicas, em atuação nos currículos das licenciaturas.

Esclarecemos que, conforme Burity (2014), as formações discursivas, apontadas no segundo objetivo específico, são consideradas conjuntos discursivos articulados hegemonicamente. Esses conjuntos constituem regras de produção de sentidos presentes, por exemplo, em documentos relativos aos cursos de formação de professores, que podem oferecer significados aos fenômenos estudados. Por isso, buscamos a identificação destas formações nos Projetos Pedagógicos das licenciaturas, selecionadas em relação à presença da EDH.

Em relação aos sentidos discursivos, trazidos pelos coordenadores das licenciaturas, presentes no terceiro objetivo específico, apontamos que estes são compreendidos pelo discurso, são contextuais, históricos e instáveis. Trazem um conjunto de relações que se estabelecem articuladas, naquele momento, e que se relacionam com a influência das assessorias pedagógicas, desenvolvidas pelos TAE do SEAP/CAC, no tocante ao apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos, expresso pelos coordenadores no tempo destinado à investigação.

Referente às cadeias articulatórias, consideradas ordens discursivas coletivas e hegemonizadas, a partir dos discursos dos coordenadores, ressaltamos que o apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos está interrelacionado com o contexto macro e micropolítico que reverbera o social e a educação como um todo. Para essa discussão, apresentaremos o perfil identitário dos colaboradores e buscaremos situar os contextos em que os mesmos se encontram inseridos.

Sobre a sequência textual da dissertação, desenvolvemos seis capítulos. Neste primeiro capítulo, a introdução, buscamos situar os caminhos de construção da pesquisa, trazendo um pouco do contexto de desenvolvimento do trabalho e as justificativas para o recorte selecionado, bem como o objeto e os objetivos que norteiam a elaboração do estudo.

No segundo capítulo, nos detivemos no percurso teórico-metodológico assumido, a partir da lente da TD de Laclau e Mouffe, articulada à perspectiva

humanística. Reforçamos a compatibilidade dos objetos e da teoria neste estudo. Apresentamos o campo empírico, os critérios de seleção dos participantes e os caminhos de interlocução com a análise dos dados. Apontamos, ainda, os motivos para a interligação entre a nossa escolha teórico-metodológica e os desafios propostos na investigação.

O terceiro e quarto capítulo correspondem ao nosso referencial teórico. Nesses capítulos, buscamos oferecer aos leitores os sentidos da temática da EDH, nos currículos das licenciaturas, assumidos na perspectiva humanista relacional. Apresentamos o contexto político das regulamentações do Ensino Superior e o debate sobre a incorporação da EDH na formação inicial docente.

Assim, nos aproximamos de discussões que envolvem as formações discursivas apontadas nas Resoluções de 2015 e 2019³, destinadas à regulamentação dos cursos de licenciatura no país. Tais propostas são balizadoras recentes das construções destes cursos, em sua composição aprovada para subsidiar as políticas-práticas curriculares desenvolvidas na formação em pauta.

No quinto capítulo, nos dedicamos às análises desenvolvidas, diante do questionamento central da pesquisa em entrelace com os objetivos específicos e o objetivo geral. As tessituras de nosso estudo seguem, a partir das construções discursivas que subjazem à caracterização do SEAP/CAC, em meio às formações articuladas na discursividade, presente nos documentos de PPC das licenciaturas, até os sentidos das cadeias de articulação, que emergem dos discursos trazidos, frutos dos diálogos com as coordenadoras dos cursos de formação docente, localizados no CAC/UFPE.

No nosso sexto e último capítulo, estão postas nossas considerações finais. Reforçamos, nesse capítulo, o caráter de não fixação e não essencialismo, presente na TD, que orienta nossa dissertação. Retomamos, especialmente, as compreensões, advindas do objetivo central, e dispomos de fechamentos provisórios que partem dos contextos históricos, nos quais os fenômenos sociais de interesse desta investigação foram analisados e compreendidos. Situamo-nos no caráter do conhecimento inacabado

³[Resolução CNE/CP nº 2, de 1º 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. [Resolução CNE/CP nº 2, 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).

e procuramos oferecer sugestões que possam ser mote de continuidade dos estudos, envolvendo a temática em questão.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos o percurso teórico-metodológico, por meio do qual direcionamos a construção da presente pesquisa. Esclarecemos os procedimentos para atender aos objetivos, à caracterização do campo, aos critérios de seleção dos cursos e dos participantes e as nossas linhas de análises. Destacamos o contexto político e histórico, que ampara a investigação e as considerações acerca da lente teórica que nos aproximamos, para aprofundar nosso olhar sobre o campo do currículo na Educação.

Pontuamos, inicialmente, que para a TD de Laclau e Mouffe, o discurso é categoria primordial, sendo sua compreensão fundante no desenvolvimento da pesquisa. Esta perspectiva está presente nos nossos referenciais teórico-metodológicos. Assim, destacamos no trecho, a seguir, o sentido de discurso:

O discurso é, a partir de nossa perspectiva, o campo de uma ontologia geral, quer dizer, de uma reflexão acerca do *ser enquanto ser*. Isto supõe que as categorias linguísticas deixam de estar ancoradas em uma ontologia regional que as reduziria à fala e à escrita, e passam a constituir o campo de uma lógica relacional – fundada na substituição e na combinação, as duas formas primárias de articulação – que constituem o horizonte último do ser enquanto tal (LACLAU, 2014, p. 206).

Portanto, o discurso não está reduzido ao que é falado ou ao que encontramos escrito. Ele faz parte de uma lógica relacional que se faz presente nas dinâmicas de articulação observadas nos fenômenos sociais estudados. Não nos situamos presos a categorias da língua, mas sim atentas a contextos que perpassam as construções instáveis do ser.

Neste sentido, consideramos que, ao contemplarmos as dinâmicas regulatórias das políticas-práticas curriculares, atualmente, instituídas para orientar a formação de professores, observamos situações de esvaziamentos e retrocessos no que diz respeito à presença de temáticas como Diversidade de Gênero, Educação para as Relações Étnico Raciais e a EDH. Essas situações não estão dissociadas dos cenários sociais, econômicos e culturais no nosso país, além de representarem um momento histórico contingente e instável.

Ressaltamos que as normativas legais não esgotam todos os contextos dos currículos vivenciados nos ambientes educacionais. As construções políticas-práticas curriculares são mobilizadas pelos sujeitos que recebem as orientações e precisam transformá-las nas diversas situações desenvolvidas nos processos de formação, sejam

estes indivíduos docentes, sejam discentes, sejam gestores, sejam técnicos em educação, entre outros. Ao refletir sobre esse aspecto dinâmico e inacabado do currículo, percebemos a possibilidade de questionarmos o universalismo acadêmico e contribuirmos com teorias de correntes contra hegemônicas.

Assim, indicamos que nossa pesquisa está voltada à compreensão dos sentidos discursivos relativos às relações e articulações desenvolvidas, especialmente, em nível interno, micropolítico, na universidade pública. Esses sentidos situam-se nas políticas-práticas curriculares a partir da discursividade dos documentos e dos sujeitos envolvidos no processo. Sem deixar de considerar os contextos macropolíticos, buscamos a imbricação dos sentidos internos e externos. Assim, circulamos, por meio do seguinte objeto de pesquisa: o currículo das licenciaturas em relação à incorporação da EDH.

Destacamos que a situação político-regulatória trazida pela legislação, referente aos cursos de formação docente inicial, não é recente e nem estanque. Concebemos que a racionalidade neoliberal vem fazendo parte das regulamentações governamentais, desde os Parâmetros Curriculares Nacionais, passando pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, até o Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Os documentos descritos, no parágrafo anterior, coexistem e antecedem a atual BNCC e BNC-formação e apresentam indicações que apontam para abordagens curriculares técnicas, avaliações centralizadas e padronizadas, prestação de contas, responsabilização, meritocracia, entre outras práticas, que corroboram as lógicas da concorrência, da competição e da supervalorização do mercado.

Macêdo (2019) nos ajuda a compreender que, nos documentos citados no parágrafo anterior, havia uma intenção articulatória de coexistência paradoxal entre lógicas neoliberais e a presença de demandas por diversidade e DH mesmo que em sentido retórico de inclusão e concessão às massas. Todavia, em 2016, com o golpe que destituiu a presidente Dilma Rousseff, percebemos o agravamento de movimentos antidemocráticos e de ataques aos direitos e às proposições de justiça social, inclusive, no âmbito da educação e da formação inicial de professores.

Nesse contexto, não podemos deixar de tratar do atual cenário governamental, no qual se encontra o nosso país. Lockmann (2020) nos aponta a existência de um Estado “Sucidário”. A pandemia do coronavírus põe em evidência a face da precarização humana, diante da lógica do racionalismo neoliberal e do empresariamento da sociedade. Assim, observamos o viés da primazia econômica, diante da (des)valorização de algumas vidas em detrimento de outras, o que escandaliza

epidemias de vírus ideológicos tais como: o racismo, o descrédito na ciência e a supervalorização do mercado e seus termos de concorrência e de competitividade.

O atual governo bolsonarista, eleito em 2018, pode ser traduzido em uma forma de poder grotesca ou ubuesca, não no sentido de uma simples desqualificação ou injúria, mas na perspectiva antiga, de que o poder utiliza de suas engrenagens e de mecanismos para permitir modos de ameaçar a vida, mesmo que, diretamente, não produza a morte, mostra, constantemente, sua racionalidade violenta e desqualificada. Para além da perspectiva neoliberal do fortalecimento das liberdades individuais e de responsabilização de si, esse governo mostra sua associação a ideias fascistas ao reverenciar o desprezo a determinadas formas de vida (LOCKMANN, 2020).

Assim, a autora explica que:

Se, por um lado, vemos continuidades de uma racionalidade neoliberal; por outro, inaugura-se um viés fascista em que o grotesco e o ubuesco assumem centralidade. É nesse bojo que gostaria de argumentar que estamos vivenciando alguns deslocamentos nessa governamentalidade contemporânea, daquilo que poderíamos chamar, apoiando-nos nos estudos de Foucault e Gallo, de governamentalidade neoliberal democrática, para o que denomino aqui de governamentalidade neoliberal fascista. Tal deslocamento pauta-se na legitimação de discursos antidemocráticos, explicitamente discriminatórios, excludentes e autoritários, veiculados principalmente a partir das últimas eleições. (LOCKMANN, 2020, p.5)

Reforçamos, diante do exposto, nossa intenção de afastarmo-nos da interlocução da Educação com os efeitos da governamentalidade neoliberal contemporânea. Acreditamos em premissas educativas que ensejem a formação de sujeitos em um imaginário democrático, interligado a subjetividades que comunguem com a valorização da vida. Assim, temos a intenção de ampliar as possibilidades de construção e de reconstrução dos currículos, a partir do entrelace e da divulgação da pesquisa entre o campo acadêmico e o educacional.

Por situarmo-nos diante dos propósitos trazidos no parágrafo anterior, procuramos, na nossa dissertação, alcançar nossos objetivos, apresentados no capítulo anterior, por meio da análise de dados, pautados em subjetividades e em possibilidades discursivas trazidas por sentidos e significações. Tais percepções são construídas, a partir de relações constituídas em um espaço discursivo instável, mas que pode nos revelar demandas, articulações, brechas, antagonismos e hegemonias.

Nessa direção, cabe salientarmos a noção de compatibilidade entre a TD e o humanismo. O que a concepção referenciada rejeita é a ideia de valores humanísticos

essenciais ou a aspiração de se chegar a fundamentos únicos e finais diante de questões do ser ou situacionais das sociedades. Tais valores são passíveis de construções e de expansões de significados, em meio à pluralidade de práticas discursivas e argumentativas particulares e historicamente contextualizadas.

Não podemos negar as ameaças perpetuadas e sobrepostas ao que tem valor humano, presentes em proposições racistas, sexistas, classistas, entre outras que, forjadas e concebidas ao longo da história, recorrentemente aparecem na tentativa de fragmentar ou limitar a valoração humanística. “Negar ao 'humano' o status de uma essência é chamar atenção para as condições históricas que levaram a seu surgimento e tornar possível, portanto, um grau mais amplo de realismo na luta pela plena realização desses valores” (LOPES, MENDONÇA, 2015, p. 66).

Assim, destacamos a contingência e a impossibilidade de buscarmos uma essência fixa ou última. Dentro desse prisma, nos referimos aos sentidos atribuídos ao currículo em movimento e em construção, sendo este bem mais que um documento exigido ou uma matriz de conteúdos. Currículo é prática inacabada que convive com o conflito, com as relações de diferenças e equivalências, com o universal e o particular, em tomadas de decisões, parcialmente, constituídas.

Quanto à complexidade subjacente à EDH, entendemos a existência da previsão de políticas-práticas curriculares emancipatórias, porém, mesmo estas, podem ser questionadas se fechadas em si mesmo, com promessas de libertação que não se relacionam com o que é exterior aos seus posicionamentos.

Ao relacionarmos os contextos apresentados à linha teórica escolhida para permear o desenvolvimento da pesquisa, esclarecemos que a TD de Laclau e Mouffe, de acordo com Oliveira, Oliveira, Mesquita (2013), afasta-se de fundamentos metodológicos preestabelecidos e generalizados. O acesso à realidade e à produção científica não é objetivo ou extradiscursivo. Deve-se levar em conta mecanismos e condicionantes próprios do campo simbólico e político da linguagem. “A discursividade é uma condição ontológica de todo objeto e de toda a realidade experienciada pelos sujeitos” (OLIVEIRA, OLIVEIRA, MESQUITA, 2013, p.1329).

Diante do exposto, os estudos que seguem a TD distanciam-se de referências da ciência positivista, porém sem desconsiderar a necessidade de rigor científico-metodológico. Essa abordagem parte da realidade contextual do problema. Não corresponde a um conjunto de leis universais aplicáveis, mas a um referencial analítico contingencial. No nosso caso, destacamos que se trata de uma pesquisa que utiliza a

perspectiva da articulação, pautada em disputas processuais por hegemonia, protagonizadas, discursivamente, por sujeitos coletivos e históricos, pertencentes às políticas-práticas curriculares das licenciaturas.

Diante do contexto do currículo, temos como foco a EDH, a qual destaca-se pelo princípio da democracia. Diante desse princípio e ao abordarmos a TD, podemos trazer a compreensão do aspecto do populismo para subsidiar nosso mergulho na temática. Na TD, o populismo é um movimento presente na política que não assume um caráter fixo, podendo corresponder a ações que promovam demandas voltadas à justiça social ou interesses de grupos específicos como neoliberais e conservadores.

Para Lopes (2019), o populismo representa a condensação de demandas heterogêneas desvinculadas de categorias sociais específicas. O povo e as instâncias de poder relacionam-se diante de reivindicações que se articulam em encontros que podem suscitar a democracia, traduzida em investimentos no bem estar social e na valorização das diferenças. É nessa mesma direção que pensamos a presença da EDH nos currículos das graduações de formação inicial para a docência.

Em oposição ao populismo democrático, Ballestrin (2018) nos apresenta um movimento contrário à soberania popular, em que estariam pautados processos de (des)democratização. Nele, encontramos, em vigor, o apagamento das formas do agir democrático, em uma tentativa discursiva constante de neutralizar, de eliminar e de criminalizar o conflito. Nesse contexto, há um léxico em que se perpetua o discurso de possibilidade de eliminação do outro. Elogia-se a ignorância e o anti-intelectualismo, valoriza-se o negacionismo e o falsificaciocismo histórico, o que corrobora práticas de violência estatal, social e mercadológica.

Nesse sentido, faz-se necessário preocuparmo-nos com os contextos, os movimentos de articulação e as demandas, não apenas em nível de demandas externas, como também em situações de decisões e de indecibilidades que podem ser visualizadas, junto aos sujeitos que criam e recriam proposições curriculares e pedagógicas, no ambiente da formação docente universitária. Esclarecemos que as proposições não são, somente, fruto da micropolítica, ao passo que, também, não são apenas advindas da macropolítica instituída. Há uma imbricação dos níveis desvelada nas escolhas concernentes às ações das políticas-práticas curriculares.

Para tanto, conforme mencionado, nos detemos a buscar relacionar os caminhos, desse estudo, com o arcabouço teórico ancorado na linha de pesquisa pós-estruturalista, especificamente, relacionado à TD. Nesse ínterim, cabe ampliar a apresentação de

algumas concepções, que subsidiaram nossas análises e leituras, durante o desenvolvimento do percurso investigativo metodológico.

Laclau e Mouffe (2015) elegem o pós-estruturalismo, no sentido da impossibilidade de se conceber a ideia de um fundamento último, mas com possibilidades de ordens parciais, marcadas pela precariedade e contingência, como principal fonte teórico reflexiva. Assim:

Nossa abordagem está fundada no privilégio do momento da articulação política, e a categoria central de análise política é, a nosso ver hegemonia. Neste caso, como – para repetir nossa questão transcendental – tem que ser uma relação entre os entes para que seja possível uma relação hegemônica? Sua condição é que uma força social particular assuma a representação de uma totalidade que lhe é radicalmente incomensurável (LACLAU E MOUFFE 2015, p. 37).

Ressaltamos que a TD se constitui como um esforço teórico que não considera a possibilidade de totalidades fechadas, mas sim a existência de contextos históricos contingenciais, nos quais são percebidos arranjos hegemônicos, revestidos por relações de poder. Essas relações de poder configuram-se um momento político, no sentido relacional de tomadas de decisões e de preenchimentos que acontecem, diante de uma infinidade de outras possibilidades. (LACLAU; MOUFFE, 2015)

Tais noções são relevantes, ao desconsiderarmos o currículo como uma estrutura cristalizada, compreendendo-o como movimento e representação de demandas que tendem a apresentar antagonismos em busca de hegemônizações. Por sua vez, a EDH é a especificidade do currículo escolhida, visto que se relaciona com cadeias de articulação discursivas que podem vir a ser traduzidas como favoráveis a um projeto de sociedade inclusiva, tolerante e que valoriza e perpetua a justiça social e bem-estar do seu povo.

Destacamos que, ao nos referirmos ao termo discurso, não estamos indicando apenas as expressões linguísticas, mas sim uma totalidade que se constrói na complexidade do que é dito, das ações, do que está posto e daquilo que não é explicitado, seja por fazer parte do inconsciente ou seja por não ser considerado um elemento articulador de um determinado momento e demanda. A totalidade discursiva referida, por sua vez, nunca é absolutamente autocontida, pois constitui-se na instabilidade, em um sistema aberto que sofre ações de estruturas discursivas externas, sendo relacional e sem uma essência fixa (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

Muitas vezes, trazemos a compreensão de que o currículo é um campo de tensões e disputas de interesses. Nesse sentido, podemos compreender que a constituição de interesses é um processo histórico, lento, que envolve práticas ideológicas, discursivas e institucionais complexas. Os interesses são produtos sociais, dependentes das consciências de seus agentes, os quais, participando de totalidades discursivas, constroem identidades e tornam-se capazes de calcular e negociar com outras forças.

Consideramos, também, os processos hegemônicos sobressalentes nos discursos analisados. Compreendemos que as situações hegemônicas representam o momento em que um conteúdo particular assume, em determinado contexto histórico-social, precário e contingente, a função de representar/encarnar uma plenitude ausente. Essa plenitude ausente diz respeito a algo impossível de ser alcançado, mas que, em um contexto específico, é preenchido por um conteúdo que abarca outros conteúdos, além de sua particularidade e que preenche, provisoriamente, um vazio constitutivo.

Apontamos que sempre há o desafio de uma força contra hegemônica, atuando nos contextos sociais, por isso, não procuraremos uma causa final ou única. Por exemplo, ao apontarmos o apagamento dos pressupostos ligados à incorporação da EDH no currículo das licenciaturas, podemos ter, subjacente a isso, diversas cadeias articulatórias de sentido: algumas ocultas, mas com reivindicações institucionalizadas; outras mais explícitas, como demandas neoliberais e conservadoras, que se beneficiam com essa ausência. Contudo, não deixamos de observar solicitações por direitos e justiça social. Tais solicitações são realizadas por vários grupos como educadores, movimentos sociais, políticos e populares.

O preenchimento parcial do vazio, constitutivo por ordens específicas, envolve, portanto, a mobilização de grupos em cadeias articulatórias, os quais nem sempre podem ser identificados, mas não deixam de apresentar demandas que possuem sentido ambíguo e uma constituição coletiva e relacional. Sua formação acontece, a partir de interesses e vontades, afetos, linguagens e práticas políticas (LOPES, 2019).

Em relação à interligação entre a TD e às concepções humanistas, presentes na EDH, compreendemos que os valores do humanismo não estão essencializados em um estado metafísico, mas sim tem seus significados construídos por meio de práticas argumentativas e da ordem do discurso. Os contextos históricos apresentaram, ao longo do tempo, várias superfícies discursivas que aconteceram em múltiplos processos de construção. A própria ideia de ser humano e da valorização da vida sempre estiveram

ameaçada por racismos, sexismos e discriminações de classe, instauradas nos abusos perpassados pelas relações de poder (LOPES; MENDONÇA, 2015).

Compreendemos que EDH, além do princípio da democracia, envolve as discussões relativas à memória e a sua repercussão. No sentido do não esquecimento, traz à tona, no contexto histórico brasileiro, três situações de violações de direitos com efeitos sentidos até os dias de hoje, perpassadas por relações de poder verticalizadas. Os fatos ocorridos não devem deixar de receber atenção e ser foco de análises conjunturais pela Educação em todos os níveis (FLORES; FERREIRA; MELO, 2014).

Os fatos citados referem-se à conquista da América e ao genocídio dos povos indígenas que aqui viviam, ao tráfico e a exploração do trabalho de povos escravizados e aos períodos marcados pelos golpes e ditaduras. Esses contextos são exemplos de relações de poder que se utilizam de ordens discriminatórias para subjugar e desvalorizar algumas vidas. Essas ordens são, muitas vezes, movidas por grupos que se articulam, a partir de demandas voltadas ao poder e ao lucro indiscriminado.

Nesse caminho, desenvolvemos os objetivos relativos à pesquisa interligando o currículo das licenciaturas estudadas à incorporação da EDH, em um cenário nacional instável e incerto. Nossas análises perpassam a discursividade presente nos contextos investigados e a não fixação de resultados finais ou últimos. Nos movimentamos pelo ato constante de debruçarmo-nos em terrenos de conflito. É em meio aos antagonismos que observamos o preenchimento de ordens parcialmente hegemônicas, as quais, constantemente, estão construindo o currículo dos cursos de formação de professores.

2.1 PUBLICAÇÕES PESQUISADAS EM ARTICULAÇÃO COM O ESTUDO

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a nossa busca pela articulação com as publicações produzidas, relacionadas ao nosso objeto, é um movimento marcante no desenvolvimento da pesquisa. Diante das fontes anteriormente indicadas, cabe esclarecermos os caminhos que nos levaram a suas escolhas e os motivos que justificaram o período selecionado para a busca das produções acadêmicas. Essa dinâmica agrega relevância social a nossa dissertação, pois, ao mesmo tempo em que se articula a outras publicações, nosso estudo se propõe ao preenchimento, contingencial, de uma lacuna, situada no que tange à EDH nas licenciaturas do Ensino Público e sua incorporação ao currículo destes cursos.

Assim, esclarecemos que o recorte temporal utilizado foi referente aos trabalhos publicados nos últimos cinco anos (2016 – 2020). Nesse período, muitas articulações, no campo político educacional, perpassaram o país. Em nível de lideranças federais, tivemos, em 2016, o governo interino do presidente Michel Temer que assumiu o governo, após o golpe que destituiu a presidente eleita Dilma Rousseff. Em seguida, no ano de 2018, através do processo eleitoral, um grupo de extrema direita assume o poder e reforça ideias neoconservadoras e neoliberais.

No contexto global e local, destacamos que, em 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) constituiu o surto da doença Covid-19 como uma emergência de saúde pública internacional, caracterizando uma pandemia e acirrando crises humanitárias. Essas crises desnudam, ainda mais, as desigualdades e as injustiças sociais, presentes, inclusive, no campo educacional.

Quanto às fontes selecionadas em articulação com este estudo, estas foram escolhidas por apresentarem um grande número de acessos por parte da comunidade educacional e outros públicos interessados nessa temática. Essas fontes possuem avaliação favorável, nos principais institutos do país, e são parcerias de associações e conselhos que são referência nos estudos e nas construções acadêmicas, pertinentes ao campo do currículo. Ademais, estabelecem amplo diálogo com o nosso objeto de pesquisa, referenciado, inclusive, no próprio título de algumas das revistas digitais.

Nesse sentido, destacamos que as revistas *e-Curriculum* e *Currículo sem Fronteiras* possuem excelente classificação na avaliação QUALIS-CAPES. A segunda apresenta um de seus números quadrimestrais organizado pela Associação Brasileira de Currículo (ABdC). A Revista Brasileira de Educação, por sua vez, tem como patrocinadores a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a CAPES. Estas instituições fomentam e valorizam a pesquisa científica em Educação.

Em relação à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco (BDTD/UFPE), esclarecemos que seu objetivo é disponibilizar, na íntegra, as teses e as dissertações produzidas pelos programas de pós-graduação da instituição. Os trabalhos oriundos do PPGEduc compõem o acervo citado e essa pesquisa pretende fazer parte deste material digital.

Sobre a pesquisa no repositório da CAPES, apontamos que esse portal de periódicos tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-

graduação no Brasil, por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível. Essa coletivização das produções científicas corrobora nossos princípios de pesquisa destinada à ampla divulgação.

Recordamos que, ao considerarmos o currículo interligado à formação docente e à EDH, nos contextos das licenciaturas, objeto de estudo desta pesquisa, foi possível a sistematização de onze publicações com estreitas ligações com a formação docente e a EDH e nove relativas ao currículo das licenciaturas, eixos da nossa pesquisa. Contudo, ressaltamos que os trabalhos se mostram articuladas entre si e, diante tanto do nosso objeto, quanto da TD, lente teórico metodológica assumida.

Cabe pontuarmos que, ao considerarmos um período escolhido e a seleção de eixos de pesquisa, não temos a pretensão de esgotar a gama de possíveis trabalhos que estabeleçam aproximações com nosso objeto, mas sim estabelecer diálogos que nos situem na teia de produções existentes e nos subsidiem na construção de novos caminhos, que partem de lugares já visitados, mas que podem revelar olhares diversos.

Assim, para uma melhor visualização trazemos, no quadro abaixo, as fontes pesquisadas, os eixos que nortearam a pesquisa e o quantitativo de produções em cada eixo, por fonte selecionada. Esclarecemos que, do quantitativo total exposto por linha na última coluna, destacamos, na terceira coluna, o número de produções mais diretamente ligadas aos sentidos presentes na TD, arcabouço teórico e metodológico do nosso estudo:

Quadro 1 – Quantitativo das fontes pesquisadas por Eixo de Estudo

Fontes	Currículo de Licenciaturas	Formação Docente e EDH	Teoria do Discurso (TD) (permeando os eixos)	Quantitativo de Publicações
Currículo Sem Fronteira	2	1	1	3
e-Curriculum	3	1	2	4
Revista Brasileira de Educação	1	1	1	2
ANPED (GT 08, EIXO 06, GT 21)	1	3	0	4
BDTD-UFPE (Tese, Dissertação)	1	1	2	2
Repositório da CAPES	1	4	1	5
TOTAL	9	11	7	20

Fonte: a autora (2021).

Nesse sentido, constatamos que nossas observações, a partir das publicações selecionadas, nos permitem perceber a existência de uma problemática referente às idas, vindas e tensões presentes na formação de professores, aos sentidos atribuídos e vivenciados no que tange à EDH e à incorporação dessa temática nos currículos. Contudo, não temos qualquer pretensão em estabelecer indicações definitivas, mas sim unirmo-nos aos estudos precedentes a este em um cenário contemporâneo de antagonismos e lutas contra hegemônicas nacionais e globais.

Portanto, concordamos com Luna, quando o autor coloca que:

Uma coisa é não saber responder pela relevância de uma pesquisa; outra é esperar que seus resultados sejam definitivos em relação a problemas nacionais seculares. Uma coisa é repisar o que muitos já disseram; outra é imobilizar-se à procura do absolutamente original. Qualquer desses extremos parte do desconhecimento básico da ciência enquanto uma atividade social, de caráter coletivo, se não em cada ação, pelo menos no propósito. A solução de grandes problemas nas ciências exatas como nas humanas se dá como trabalho de criação coletiva, e em um espaço de tempo que ultrapassa em muito aquele de um projeto individual de pesquisa (LUNA, 2006, p. 37).

Acreditamos que a coletivização, em um sentido dialógico, é um movimento necessário no fazer pesquisa. Este movimento, também, é visto como saudável na incorporação da EDH nos currículos das licenciaturas e na própria ação de viver e de pensar os currículos. O currículo não é a solução final, ele se faz no caminho, na trajetória, com e para os envolvidos, em relação aos contextos. Por isso, nos detivemos a busca pela partilha em ambientes de pesquisa, de escola e no projeto de sociedade que queremos.

Destacamos que, a partir dos diálogos com as publicações mapeadas, direcionamos as pesquisas na construção do nosso marco teórico, nas concepções presentes no percurso teórico-metodológico e nos desdobramentos de nossas análises. As compreensões, advindas desses estudos, nos mostram a pertinência das discussões que envolvem a coletivização das ações políticas-práticas em desenvolvimento nos currículos das licenciaturas. Ao passo que consideram os currículos como campo discursivo, que se faz dinâmico e aberto a constituições outras, estas disputam por preenchimentos de sentidos hegemonzados, contingencialmente, no fazer da formação docente.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Diante dos apontamentos, caracterizamos como campo da nossa pesquisa: a Universidade Federal de Pernambuco. A investigação direciona seus interesses para a universidade pública e suas políticas-práticas curriculares, em especial, ao universo da formação de professores, no tocante à incorporação da EDH nos currículos. Neste caso, selecionamos a UFPE, localizada na cidade de Recife, como a instituição de Ensino Superior que pode ser apresentada como representante da região nordeste do nosso país.

A escolha também se deu por que desempenho, simultaneamente, os papéis de discente e servidora da referida instituição. A atuação profissional promove contato direto com alunos e professores deste espaço, por atuar com assessoria pedagógica no SEAP/CAC como TAE. Nesse ambiente, interessa-nos os cursos de graduação, os quais compõem a área de formação inicial de docentes, ou seja, as licenciaturas.

Quanto à UFPE, criada em 11 de agosto de 1946, esta constituiu-se, ao longo dos anos, como uma universidade plural, que movimenta e contribui com a ciência e a produção de conhecimento em diversas frentes. Foi criada como a Universidade de Recife, por meio do Decreto-Lei da Presidência da República nº 9.388. Na época, já reunia um conjunto de escolas de nível superior existentes em Pernambuco.

Destacamos, no histórico desta instituição, a implantação do programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), no período de 2008 a 2012, o qual possibilitou melhorias na infraestrutura das instituições públicas de ensino e a realização de ações de apoio acadêmico. Dentre essas propostas, podemos citar a ampliação da estrutura física do CAC, a criação do curso de licenciatura em Dança e a inauguração do SEAP/CAC, o primeiro setor da UFPE, destinado à assessoria pedagógica nos Centros.

A UFPE reúne uma comunidade de mais de 40 mil pessoas, entre professores, servidores técnico-administrativos e alunos de graduação e pós-graduação. Nos últimos anos, como parte de programas de ampliação do ensino do Governo Federal, a Universidade expandiu a sua atuação e, hoje, conta com quatro campi. Destes, dois são localizados no Recife; um em Vitória de Santo Antão; e um em Caruaru. Possui um total de 14 Centros Acadêmicos, dos quais vamos nos deter, nessa pesquisa, ao Centro de Artes e Comunicação (CAC), que compõe o campus Recife.

O CAC, por sua vez, tem sua origem na Escola de Belas Artes de Pernambuco, inaugurada em 29 de março de 1932. Atualmente, possui um total de oito

departamentos, que são responsáveis por 24 cursos de graduação. No caso, como o nosso objeto de pesquisa é currículo das licenciaturas, em relação à incorporação da EDH, vamos nos deter a alguns desses cursos.

Para tanto, observamos que o CAC abriga um total de dez cursos de licenciatura, distribuídos em quatro departamentos: de Artes, de Letras, de Música e de Expressão Gráfica. Seleccionamos, para fins desta pesquisa, três cursos de licenciatura, alocados em dois desses Centros. São estes: Dança, Teatro e Música.

O critério de seleção foi estabelecido com base no maior ou menor grau de interação que o SEAP vem estabelecendo com os coordenadores dos cursos e a sistemática presença dos TAE do setor nas reuniões dos NDE (Núcleo Docente Estruturante) e em outros processos de assessoria pedagógica. Nesses encontros, a construção curricular é coletivizada, diferentes vozes e demandas procuram espaço nas decisões que saem como proposta para o colegiado dos cursos.

Diante do exposto, pontuamos que o currículo e sua constituição, presente nos processos desenvolvidos nos NDE, nos quais as práticas são debatidas e encaminhadas coletivamente, está permeado por lutas constantes para tomadas de decisão contingenciais do que é válido e do que é necessário. O NDE é o local privilegiado para realização das assessorias pedagógicas oferecidas pelo SEAP/CAC aos coordenadores, colaboradores da pesquisa, e aos demais professores que o compõe. Esse é o grupo docente que está regulamentado para refletir e propor contribuição e ajustes nos currículos de seus cursos.

Como participantes do processo, identificamos, nas assessorias pedagógicas, realizadas nos NDE, os desafios existentes na ação de incorporar a temática da EDH nas atividades curriculares de tais cursos, não como algo recente, mas sim recorrente, diante de um cenário de idas e vindas sobre o quê e como esta ou aquela proposta deve ser curricularizada.

Diante dessa conjuntura, com base em dados empíricos, podemos considerar inicialmente que, apesar de os dispositivos legais já citados regulamentarem a obrigatoriedade do tema da EDH fazer-se presente no currículo dos cursos de graduação, as assessorias pedagógicas, realizadas pelos TAE do SEAP/CAC, têm apontado para os desafios, quanto ao tratamento pedagógico dado a esse tema, no que diz respeito às ações políticas-práticas curriculares relativas aos cursos presenciais de licenciatura.

Refletimos, ainda, como tais assessorias pedagógicas reverberam a incorporação da EDH, influenciando nos currículos desses cursos, em uma cadeia de articulações. Neste ínterim, consideramos quais os sentidos percebidos e apontados pelos coordenadores das licenciaturas sobre as práticas de assessoria pedagógica já mencionadas.

Reforçamos que a presença do SEAP/CAC, nas reuniões do NDE, para realização de assessoria pedagógica, acontece por demanda espontânea dos cursos, geralmente, por solicitação do coordenador. As pautas são anteriormente socializadas e os momentos de discussão e orientações envolvem as construções do currículo e a escuta de diferentes representações discursivas. Já as deliberações sobre o que é debatido ficam a cargo dos colegiados, pois estes são compostos por uma representação estudantil e de diferentes professores que correspondem às áreas do curso, conforme a Resolução 02/2003 da UFPE.

Ressaltamos que o próprio critério de seleção dos cursos para nossa pesquisa nos permite pontuar a existência pregressa de uma relação de confiança e empatia entre pesquisadores e participantes. Consideramos que esse critério poderia constituir-se um facilitador para o êxito almejado nesta proposta, mas que requereu, ao mesmo tempo, atenção sistemática relativa ao papel de investigadora exercido no decorrer dos processos de investigação. Nesse momento, coloquei-me como central a minha identidade de pesquisadora, apesar de admitir meus outros papéis profissionais

Ao nos dispormos a estudar um ambiente, no qual compartilhamos experiências profissionais, destacamos a necessidade de não negação da subjetividade envolvida no processo. Porém, sem perder o foco da busca pelo conhecimento pretendido, com base nos objetivos e o corpo teórico da pesquisa. Faz-se necessário diferenciar os papéis e as intenções dos que serão entrevistados e das investigadoras para que o estabelecimento da distância discursiva necessária favoreça que não se confundam os olhares e as perspectivas, contribuindo com a confiabilidade da pesquisa (DUARTE, 2002).

No que se refere aos três cursos de licenciatura selecionados – Dança, Teatro e Música – pontuamos que os dois primeiros fazem parte do departamento de Artes, o qual abriga, também, a licenciatura e o bacharelado em Artes Visuais. O terceiro, encontra-se no departamento de Música, juntamente com os cursos de Música bacharelado em canto e em instrumento.

Conforme o site oficial da UFPE, os cursos do departamento de Artes apresentam amplo potencial de produção científica e artístico-cultural. São responsáveis

por prestar diversas consultorias, assessorias técnicas e outros serviços nos seus campos de atuação. Já os cursos do departamento de Música são tradicionais em Pernambuco, pois tiveram início na escola de Belas Artes e desempenham, até os dias de hoje, a formação profissional e acadêmica de diferentes músicos e professores de música.

O curso de licenciatura em Dança estimula o desenvolvimento de competências críticas, metodológicas e criativas nos alunos, para que estes possam atuar, prioritariamente, na Educação Básica. É esperado do egresso a atuação como formadores no campo do ensino da Dança, na função de professor, em escolas e academias de dança, fundações e centros culturais, escolas públicas e privadas.

Sobre o curso de licenciatura em Teatro, observamos que este pretende formar o professor de Teatro, sobretudo, para a Educação Formal, mas também para o trabalho com a Pedagogia do Teatro em contextos variados, tais como: cursos livres, grupos teatrais, ongs, empresas, hospitais, museus, centros culturais e projetos sociais. O ideal do artista-docente é fundante para o curso. O programa propõe, ao longo de toda a formação, uma articulação de saberes teórico-práticos do teatro com saberes teórico-práticos da pedagogia.

Em relação ao curso de licenciatura em Música, destacamos que este tem por objetivo a formação de professores para o ensino teórico-prático da música. O egresso do curso deve ser capaz de atuar nas áreas de formação de corais, bandas, conjuntos instrumentais e ensino na área de Educação Musical – iniciação, e matérias teóricas. O professor de música deve atuar nas escolas da Educação Básica da rede pública e privada, escolas especializadas, conservatórios e escolas profissionalizantes.

Assim, a partir do campo empírico da pesquisa relativo à formação de professores, no âmbito da Educação Pública Superior, apresentamos, sequencialmente, os caminhos de escolha dos colaboradores da pesquisa. Através da discursividade advinda da caracterização do SEAP/CAC, das formações discursivas identificadas nos documentos de PPC das licenciaturas e das aproximações e dos diálogos estabelecidos com os participantes, compreendemos os sentidos articulados nas cadeias de equivalência relativas às políticas-práticas curriculares em relação à incorporação da EDH nesses cursos.

2.3 CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

Os critérios adotados para a escolha dos participantes da pesquisa partem da nossa experiência profissional, na composição, há oito anos, da equipe de TAE do SEAP/CAC. Nesse período, foi possível vivenciarmos a valorização, por parte da universidade, em relação à atuação do setor. Esse setor foi incluído em processos de formações continuadas destinadas ao aprimoramento do fazer pedagógico e em trâmites deliberativos internos, como a aprovação prévia dos PPC do CAC, antes de seguirem para a Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), onde é realizada a avaliação final do projeto.

Dentre as atuações do setor junto aos discentes e docentes do Centro, a nossa pesquisa privilegia as assessorias pedagógicas, desenvolvidas pelos TAE, junto aos docentes, que assumem o papel de coordenadores dos cursos e dos NDE das licenciaturas elencadas, especialmente, no tocante à incorporação da EDH, no currículo das licenciaturas presenciais em Música, em Teatro e em Dança do CAC.

Nesse sentido, direcionamo-nos ao conhecimento dos processos discursivos, contingencialmente, situados no contexto das políticas-práticas curriculares das licenciaturas selecionadas. Voltamo-nos a esta discursividade, não para interpretá-la, mas, conforme a TD, atentarmos para os seus significados e para as demarcações hegemônicas. Há que se considerar, ainda, marcadores como: nível de ensino e modalidade, contradições, tradições e aspectos do Ensino Superior. Este constitui-se como coletivo, multifacetado e multidimensional.

Assim, ao analisarmos a dimensão coletiva do currículo, chamamos a atenção para a proposição de enfraquecimento das fronteiras de poder que permeiam as decisões curriculares da escola à universidade. Podemos verificar, na formação de professores no Ensino Superior, questões fronteiriças e relações assimétricas entre grupos, departamentos ou diferentes indivíduos que protagonizam, vivenciam e participam dos processos curriculares (FELDMANN, MASETTO, FREITAS 2016, 2017).

Conforme os autores, compreendemos que a articulação entre a formação de professores e o currículo deve ser observada por um prisma relacional. Leva-se em conta o contexto histórico e social dos sujeitos envolvidos no processo. O currículo é situado como inconcluso ao referir-se a sua natureza complexa, permeada por tensões e contradições. Estes movimentos que emergem da discursividade presente no

SEAP/CAC, nos documentos de referência das licenciaturas e nas falas dos coordenadores, são interesses desta pesquisa.

Nessa direção, ao entrelaçarmos as questões suscitadas aos contextos estudados, podemos fazer referência aos TAE do SEAP e aos coordenadores dos NDE dos cursos de licenciatura do CAC. Estes, estabelecem, em relação às decisões curriculares, constantes reflexões, como as que buscam a incorporação de vozes, consideradas, por vezes, periféricas ou à margem, diante de uma suposta impossibilidade de percepção das problemáticas, estabelecidas pela atuação curricular, como a dos discentes. Reforçamos que todos os indivíduos envolvidos, nos processos de ensino, são sujeitos do conhecimento, que podem assumir o protagonismo nas construções democráticas estabelecidas em diversos níveis, inclusive no universitário.

Diante do exposto, destacamos que, como ponto de partida desta investigação, consideramos o trabalho intelectual e de natureza pedagógica que o TAE do SEAP/CAC realiza nos processos de assessoria pedagógica junto às coordenações e ao NDE das licenciaturas do Centro. Este olhar sobre a formação inicial dos professores pode apresentar-se como um diferencial na condução plural das proposições e das decisões políticas-práticas relativas aos perfis curriculares apontados.

A situação de nascimento da pesquisa parece tornar singular o enfoque dado ao objeto, não apenas pela natureza *sui generis* do espaço pedagógico do SEAP/CAC, mas também pela atuação do TAE, enquanto sujeito produtor de saber nas discussões e intervenções na/sobre as políticas-práticas curriculares, que, coletivamente, fazem-se vivas nas licenciaturas.

Cabe esclarecer que o trabalho do TAE pode ser percebido, através da descrição de algumas de suas atribuições vivenciadas no SEAP/CAC⁴, no que diz respeito à assessoria docente, pois, ao realizá-las, esses profissionais da educação podem participar ativamente das construções curriculares.

Conforme a Resolução nº 01/2022 do Conselho de Administração da UFPE, podemos citar, dentre as atribuições referidas anteriormente, as descritas no capítulo III, artigo 6º:

⁴Esclarecemos que, durante o desenvolvimento da dissertação, o Conselho de Administração da UFPE aprovou a Resolução Nº 01/2022 que institucionaliza as atribuições e o funcionamento dos Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAPs), vinculados aos Centros Acadêmicos, e dá outras providências. Assim, em 01 de abril de 2022, os SEAP começaram a ser denominados NEAP, modificando a configuração de Setor para Núcleo, mas permanecendo com as mesmas propostas e atribuições advindas das movimentações coletivas da organização do grupo de TAE e Pedagogos da universidade.

Planejar e estruturar ações pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação nos Centros Acadêmicos da UFPE, atuando em parceria com os NDE, as coordenações dos cursos de graduação e Pró-Reitorias; e assessorar pedagogicamente as coordenações de curso de graduação e os NDE nos processos de implantação, execução, avaliação e reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (UFPE, 2022, p.2)

Nesse contexto, os coordenadores dos NDE das licenciaturas selecionadas, juntamente com a equipe de TAE do SEAP/CAC, configuram-se como participantes estratégicos da pesquisa, pelas identidades assumidas, nos processos de desenvolvimento do currículo, diante das trocas realizadas na assessoria citada. As políticas-práticas curriculares concebidas, por esses atores, são dinâmicas e nos interessam desvelar as reverberações de sentido, diante da incorporação da EDH nesse processo.

Faz-se importante frisar que, em nossa dissertação, buscamos olhar para os contextos. Partimos das significações presentes, não apenas nos discursos dos coordenadores em relação às construções curriculares que acontecem, a partir das ações sistematizadas nas assessorias pedagógicas nos NDE dos cursos de licenciatura do CAC, mas, também, da caracterização do SEAP, a qual conta com o perfil profissional da equipe atual, além da análise dos documentos de PPC concernentes aos cursos.

Nessa direção, esclarecemos que o NDE, de acordo com a Resolução No.1, de 2013, do CCEPE/UFPE, que normatiza o NDE e dá outras providências, tem, entre suas atribuições, a prerrogativa de zelar pelo cumprimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, zelar pela proposição de projetos pedagógicos alinhados e consonantes com o Projeto Pedagógico Institucional e conforme descrito no Capítulo I, Artigo 2º, parágrafo II, é responsável por “zelar pela integração curricular interdisciplinar entre as diferentes constantes no currículo, contribuindo para a consolidação do perfil profissional do egresso do curso (p.2)”.

É com base nesses requisitos que o SEAP/CAC vem sendo convidado a assessorar, sistematicamente - dependendo da dinâmica do curso -, através de solicitação espontânea, as reuniões e as proposições advindas dos momentos construídos nas reuniões do NDE e outras agendas, com pautas específicas, sobre questões curriculares, nesses espaços.

Por compreendermos que essa atuação do TAE, de natureza pedagógica, mobiliza a revisão, a incorporação, a reflexão nas discussões sobre currículo, no que se

refere não apenas à incorporação da temática da EDH, mas, também, sobre demais aspectos ligados às políticas-práticas desenvolvidas no campo curricular, frisamos a relevância de trazer a caracterização do Setor, em seu funcionamento.

Acreditamos que a discussão sobre a temática ganha relevo por deslocar o horizonte de perspectiva para os fazeres e saberes do TAE em atuação junto aos coordenadores e professores do NDE. Sendo assim, o papel de assessoria, nos processos pedagógicos que envolvem o currículo no Ensino Superior, constitui uma parte específica do próprio movimento das políticas-práticas curriculares aqui destacado. Nesse contexto, são somados esforços ao fazer docente, aspecto já identificado e reconhecido pela própria UFPE, ao inserir os TAE e Pedagogos nos cursos de formação continuada promovidos pelo NUFOPE (Núcleo de Formação Didático-Pedagógica dos Docentes da UFPE).

Outro foco de nossas análises são os documentos e suas formações discursivas. Neste sentido, ressaltamos que os currículos das licenciaturas não correspondem à “matriz curricular” como um instrumento fragmentado e útil ao funcionamento de determinado curso. Essa perspectiva de compreensão vincula-se à descontextualização dos aspectos curriculares em relação às realidades socioculturais e locais dos sujeitos para quem se destinam. Revelando, muitas vezes, currículos que valorizam e promovem os interesses hegemônicos de grupos dominantes.

Diferentemente do exposto, o currículo constitui-se de possibilidades designificados, realizações e contextos, historicamente, presentes nos cursos. Desenvolve-se em espaços amplos e flexíveis, tornando-se, ele mesmo, o promotor e facilitador do debate e da construção de conhecimentos teóricos práticos. Para isso, faz-se necessário abertura para constantes momentos de pensar e repensar, organizar e reorganizar as dimensões práticas-políticas do currículo, levando em conta as contribuições de diferentes vozes no processo.

Nessa tônica, destacamos alguns aspectos que evidenciamos como relevantes para se pensar e planejar a formação dos professores:

Desenvolver o compromisso com atividades de crítica e questionamentos que garantam um processo de conscientização e emancipação das pessoas, dos alunos e das comunidades; desenvolver o educador como um pesquisador crítico ou prático-reflexivo, que desenvolva a reflexão e a ação crítica; e desenvolver o compromisso para superar as fórmulas fáceis, os clichês e os discursos que fogem da problematização. (MASETTO; FELDMANN; FREITAS, 2017, p. 760).

Portanto, selecionamos a contribuição de vozes ativas no processo curricular. Tais vozes, encarnam vivências múltiplas de prática, reflexão, emancipação e conscientização. Há, sem dúvidas, diferentes sujeitos pertinentes a este processo. Porém, diante do nosso recorte temático de interrelação docente com o SEAP, em articulação com as políticas- práticas curriculares, com foco na EDH, os coordenadores e os TAE, que compõe a atual equipe do SEAP/CAC, mostram-se como representativos nos debates e tomadas de decisão que se revelam nas construções diárias das licenciaturas.

Assim, contaremos com a colaboração dos três coordenadores das licenciaturas selecionadas para pesquisa na contribuição referente aos discursos coletados nas entrevistas e com a colaboração dos TAE na partilha de seus perfis profissionais para composição da caracterização do SEAP/CAC. A cada participante foi atribuído um nome genérico ou fictício para preservar as identidades pessoais. Na tabela, a seguir, discriminamos os coordenadores participantes:

Quadro 2 – Relação dos coordenadores participantes

PARTICIPANTES	CURSOS DE LICENCIATURA
Coordenador 1	Dança
Coordenador 2	Música
Coordenador 3	Teatro

Fonte: a autora (2021).

Acreditamos que, a partir das significações dos coordenadores, sendo estes os responsáveis por desenvolver as reuniões dos NDE, podemos conceber não apenas posições assumidas individualmente. Compreendemos que a coordenação do curso se revela não em um único sujeito, mas na representação de muitos outros, como docentes, técnicos e discentes, que empenham esforços no desenvolvimento das políticas-práticas curriculares que reverberam a materialização da formação pretendida.

A justificativa, que adotamos para a escolha dos coordenadores como participantes da pesquisa, reside no fato de podermos desenvolver percepções e interpretações, tanto singulares quanto pluralizadas. Estas constituem-se, diante das cadeias de significações trazidas por participantes que representam identidades sociais e políticas em atuação nas construções e vivências curriculares desenvolvidas nos cursos de licenciatura selecionados, um lócus de formação de Ensino Público Superior.

Além dos coordenadores, os TAE participam da pesquisa, ao passo que colaboram com a coleta de dados referentes aos seus perfis profissionais e acadêmicos. Através de questionários dirigidos, obtivemos informações que ofereceram subsídios para a compreensão da relação destes servidores públicos com o SEAP e suas atribuições, em destaque, para a construção coletiva das políticas-práticas curriculares nos cursos de licenciatura. Na tabela abaixo, discriminamos os TAE participantes.

Quadro 3 – Relação dos TAE participantes

TAE PARTICIPANTES	SETOR DE LOTAÇÃO NA UFPE
Camila	SEAP/CAC
Simone	SEAP/CAC
Milena	SEAP/CAC
Maria	SEAP/CAC
João	SEAP/CAC
Paulo	SEAP/CAC

Fonte: a autora (2021).

Destacamos que este estudo tem como caminho metodológico a compreensão de cadeias discursivas e seus significados. Tais significados são analisados por meio das proposições da TD. Assim, conhecemos as percepções apresentadas pelos participantes que estabelecem relações com o currículo na atividade docente e na atuação técnico-pedagógica que acontece nas licenciaturas selecionadas.

A seguir, nos deteremos na apresentação dos procedimentos e dos instrumentos utilizados na pesquisa para a compreensão da discursividade e dos sentidos de equivalência provenientes das análises. Através dos caminhos assumidos, relacionamos os sentidos trazidos nas formações discursivas presentes nos documentos de referência dos cursos e nas construções discursivas que partem da caracterização do SEAP/CAC com àqueles relativos aos discursos dos coordenadores.

2.4 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE ARTICULAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa caracteriza-se por um viés qualitativo, de natureza exploratória, através da qual temos, como objetivo geral, compreender as cadeias de articulação

presentes nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música desenvolvidas pelos coordenadores, em conjunto com os TAE do SEAP/CAC, direcionadas à incorporação da EDH.

Neste intuito, concebemos como relevante a presença da temática da EDH nos perfis curriculares atuais e sua relação com a promoção de uma formação docente inicial desenvolvida em uma construção plural e coletiva. Os espaços e os tempos focalizados no estudo referem-se à prática curricular desenvolvida nas licenciaturas de uma universidade pública, no caso, a UFPE.

Para desenvolvimento do objetivo exposto, seguimos à luz da TD. Assim, temos como ponto de partida de nossas análises a categoria – **discurso** – trazida por meio dos sentidos discursivos apresentados pela caracterização do SEAP/CAC, pelos documentos oficiais das licenciaturas selecionadas, pelos coordenadores destes cursos e pelas relações estabelecidas no movimento das políticas-práticas curriculares, com destaque à incorporação da EDH.

Neste sentido, pontuamos que o discurso como significação estabelece ordens que se articulam em cadeias discursivas, fazendo com que elementos diferentes possam estar, provisoriamente, em cadeias de equivalências. Estas **cadeias articulatórias** agregam, momentaneamente, elementos e identidades antes situados na dispersão. As identidades e os elementos, antes dispersos, modificam-se e assumem nova identidade, por ocasião do processo de articulação (MENDONÇA, 2014).

Em nossa dissertação, as cadeias de articulação, às quais se refere o objetivo geral, são analisadas por meio dos três objetivos: as construções discursivas presentes na caracterização do SEAP/CAC; as formações discursivas concernentes aos documentos oficiais dos cursos relacionados à EDH; e os processos contingenciais de apagamento, relativos à EDH no currículo, trazidas pelos discursos dos coordenadores, mobilizam a compreensão sobre os fenômenos sociais que estão articulados no contexto histórico estudado e se fazem presente nos currículos que constituem parte integrante da formação inicial docente.

Ressaltamos que, conforme Burity (1014), há limites de sistematização na TD, pois Laclau a propôs com pretensão à construção de uma teoria que, com o tempo, constituiria uma teoria política, na compreensão do político como ontologia do social, ao imbricar o discurso ao ser político. Porém, seria um objetivo, paradoxalmente, impossível e necessário.

Entretanto, de acordo com o autor, há nas últimas décadas, uma identificação da TD em diversos campos de estudo das ciências humanas, tais como: filosofia e ciências sociais. No nosso caso, trazemos a TD, no campo teórico-metodológico, para os estudos curriculares em Educação, a fim de possibilitar a articulação desta pesquisa com produções sobre os estudos curriculares e outras temáticas que se encontram no âmbito educacional relacionada a esta teoria.

Ressaltamos, que ao buscar compreender as **cadeias de articulação**, presentes nos discursos, estamos fazendo referência à produção de sentido dos mesmos, visto que a articulação se encontra no limite dos sistemas discursivos. Ademais, a prática articulatória não consiste na simples soma de elementos ou identidades. A articulação, na TD, é uma categoria complexa, da qual é possível percebermos diferentes identidades ou grupos, antes isolados, agora mobilizados em uma cadeia equivalencial. Não são, simplesmente, iguais unidos, mas diferenças constitutivas que se encontram articuladas por uma situação de curto, médio ou longo prazo.

Ressaltamos que a TD é tomada em dupla posição no nosso trabalho: como corpo teórico e metodológico, por contribuir com a dimensão de um olhar que se posiciona além de uma realidade objetiva, descritiva e interpretativa. Essa teoria põe, em pauta, a dimensão de indeterminação e de falta constitutiva, o que se revela na reflexão sobre a não fixação de identidades ou situações sociais. Tais situações sociais são marcadas pela contingencialidade e pela multiplicidade constituída no leque de sentidos do que é ou poderia ser.

Neste caminho, a pesquisa de Ibraim (2016) nos apresenta uma discussão robusta, no que diz respeito ao encontro entre política e DH, contribuindo com as compreensões das articulações teórico-metodológicas assumidas. Na relação entre os pontos citados, o texto apresenta avanços, ao mesmo tempo, em que evidencia práticas de opressões mascaradas, como a negação histórica e cultural de determinadas populações.

O autor considera que a política e os DH não se constituem campos distintos, mas também nem sempre apresentam ligação, estabelecendo uma relação de contornos precisos. Além disso, trata da afirmação de que a existência dos DH está interligada ao regime democrático. Assim, aponta noções presentes na TD como democracia, hegemonia e populismo, fazendo uma crítica parcial a esta teoria por fundamentar-se na ideia do francês Jacques Rancière.

Contudo, no nosso estudo, trazemos algumas das categorias que compõe a perspectiva de Laclau. Consideramos as críticas, mas evidenciamos os contributos, dentro das suas possibilidades diversas e plurais de considerações, diante de articulações, sentidos e significações.

Esclarecemos que a ideia de hegemonia para Laclau representa o momento em que um conteúdo particular assume, em determinado contexto, precário e contingente, a função de representar/encarnar uma plenitude ausente. Assim, oferece um preenchimento parcial de ordens específicas. A plenitude ausente é algo impossível de ser alcançado, mas que, em um contexto específico, é ocupado por um conteúdo que abarca outros conteúdos, além de sua particularidade (LOPES; MENDONÇA, 2015.)

Laclau vincula-se ao socialismo e a ideia de totalidade discursiva, a qual nunca é absolutamente autocontida, pois sofre a ação de estruturas discursivas externas, e não incorpora uma essência fixa. A totalidade atua na instabilidade em um sistema que incorpora a lógica da diferença e da equivalência. Nesse sentido, há um complexo processo discursivo de constituição de interesses. Esses interesses são dependentes das consciências de seus agentes sociais, os quais, participando de totalidades, constroem identidades.

Podemos seguir compreendendo a dinâmica do projeto populista, concebido por Laclau em parceria com Mouffe, ao explicitar as demandas sociais. Para que se articulem demandas democráticas, um grupo popular apresenta solicitações ao poder institucional. Caso estas não sejam atendidas, podem transformar-se em reivindicações. A ambiguidade é um sentido presente nesta constituição coletiva e relacional. Sua formação é maior que interesses, engloba afetos, linguagens e práticas políticas. A união de demandas democráticas constitui demandas populares, as quais ocupam um significativo vazio. Conforme Ibraim (2016), a teoria laclauliana explica que:

[...] o significante vazio como o nome capaz de articular as diferenças do campo social (exceto a diferença última, à qual se contrapõe), passando a representar o todo enquanto uma hegemonia. Esse nome, após atrair outras diferenças em torno de si, redefine seu próprio conteúdo retroativamente, submetendo seu significado inicial ao horizonte de significação de uma totalidade. (IBRAIM, 2016, p.36)

Assim, o populismo pode ser compreendido como uma condensação de demandas heterogêneas que não podem ser vinculadas a categorias sociais determinadas. Neste contexto, o povo não é um referencial ôntico, não é uma essência, nem pessoas a serem convertidas ou conscientizadas. Trata-se de uma constituição social, na qual

podemos investir, independentemente de classes, campos de conflitos ou filiações políticas prévias, para desenvolver um processo de construção de vontade coletiva, como resultado da mobilização de afetos por justiça social e igualdade em direção a políticas democráticas (LOPES, 2019).

Quanto à perspectiva referente aos significantes flutuantes, estes dar-se-iam, a partir das demandas intensas de correntes diversas, por preenchimentos provisórios dos significantes vazios. Pontuamos que, neste movimento, conflituoso e político, pode haver práticas de segregação. Essas práticas podem ocasionar a apropriação de identidades populares pelo campo institucional. Contudo, no caso do campo institucional, este teria sentidos antagônicos ao das demandas populares, o que poderia fragilizar a própria identidade do povo em uma mescla de demandas, nem sempre explicitadas, promovendo uma nova cadeia de equivalências. Trazemos, então, a crítica do autor à teoria de Laclau:

“Diferentemente de Laclau, Rancière não admite que o povo, em razão de sua (ausência de) característica específica, é capaz de solicitar algo, afinal, o povo não possui voz, ele apenas emite ruídos. A possibilidade de romper essa condição seria por meio de uma ruptura radical com a ordem sensível das partes que compõem a sociedade, de modo que aqueles que só produzem ruídos passem a falar, a serem dotados de um logos.” (IBRAIM, 2016, p.36)

Apresentada um pouco da construção crítica, continuamos considerando os contributos da TD para um projeto social que pense os DH e a EDH como possibilidade de discussões que favoreçam uma educação para a criticidade e para a construção do pensamento de valorização das diferenças e garantias de direitos populares. Atentamos, ainda mais, para as relações entre as proposições populares e as composições legais e políticas nos contextos, atualmente, hegemonizados.

A menção à dissertação apresentada contribui com a nossa fundamentação teórico-metodológica, pois mostra visões diferentes e equivalentes. Tais visões nos proporcionam, com o entrelace de outros textos citados, um caminho para compreensão de categorizações e conceitos, presentes nos estudos de Laclau, que compõem peça chave para o desenvolvimento de nossas análises.

Destacamos que é interesse desse estudo perceber os antagonismos existentes no fenômeno social em foco, visto que todo discurso se constitui em uma relação negativa. Essa relação é, ao mesmo tempo, sua condição de possibilidade e impossibilidade. Esses fenômenos estão permeados por relações de poder e sujeitos à ação de brechas, da ordem posta, presentes nas dinâmicas sociais e nas políticas-práticas curriculares.

Assim, as decisões hegemônicas, voltadas a preenchimentos provisórios e contingentes sempre são contextualizadas histórica e socialmente.

Quanto a opção pelo viés utilizado, podemos dizer que a pesquisa qualitativa é a opção mais frequente entre pesquisadores experientes e iniciantes. Essa abordagem é dedicada a uma interpretação de questões, situações e contextos que não cabem, somente, em proporções estatísticas. A partir desta escolha, a formulação dos objetos de investigação preocupa-se com a complexidade das questões estudadas em contextos selecionados. A investigação não busca, exclusivamente, testar hipóteses ou responder questões prévias, está interessada em aproximar-se da compreensão das subjetividades, dos comportamentos, das intenções e das perspectivas dos sujeitos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Diante das características da pesquisa qualitativa, justificamos a escolha por este viés por oportunizar uma investigação em ciências humanas, no campo da educação, com maior possibilidade de abrangência de análises e de utilização da teoria assumida na fundamentação. Além disso, podemos dizer que essa abordagem se adequa muito mais a nossa pesquisa por dedicar-se à análise de dados trazidos pela discursividade presente nas fontes colaboradoras, diferindo-se de outras que partem de estatísticas e informações numéricas.

Assim, a fim de dar conta do objetivo geral desse estudo, já mencionado, respondemos, no desenvolvimento do trabalho, aos objetivos específicos, apresentados na introdução. A seguir, detalhamos estes objetivos, interligando-os aos instrumentos e procedimentos adotados. Inicialmente, utilizamos questionários para aproximarmos-nos do perfil dos participantes envolvidos. Realizamos, também, a análise de documentos e as entrevistas semiestruturadas como procedimentos para o trabalho de recolha de dados.

No tocante à análise dos documentos escritos, compreendemos que se constituem como uma fonte valiosa nas ciências sociais. Portanto, o material utilizado, nessas análises, conserva-se como uma testemunha exclusiva de situações ímpares que aconteceram num momento histórico anterior e em um contexto específico.

No nosso caso, destacamos o documento do PPC das licenciaturas. Estes podem ocultar ou revelar dimensões referentes à incorporação da EDH, nestes cursos, e, assim, apoiar a compreensão da conjuntura política daquele período de construção do documento analisado. Podem, também, permitir análises distintas daquelas apresentadas nos discursos dos coordenadores. Conforme Cellard, compreendemos que:

Se, efetivamente, análise documental elimina em parte a dimensão da influência, dificilmente mensurável, do pesquisador sobre o sujeito, não é menos verdade que o documento constitui um instrumento que o pesquisador não domina. A informação, aqui, circula em sentido único; pois, embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir pressões suplementares. (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse sentido, os questionamentos analíticos propositivos, aos documentos, podem até responder certas indagações, porém, no decorrer da análise, podem surgir situações novas, que provoquem questões outras e apontem para um novo norte, ao qual o documento talvez não responda. Por isso, costuramos a pesquisa com a análise documental, em paralelo ao discurso trazido pelos coordenadores, e diante da caracterização do SEAP/CAC como elemento discursivo.

Assim, antes de partirmos para as entrevistas, convidamos os participantes a responderem um questionário, a fim de conhecermos um pouco do perfil de cada coordenador e também da atual equipe que compõe o SEAP/CAC. Por meio do endereço eletrônico público no site da universidade, fizemos contato com os participantes em busca do delineamento do perfil profissional de cada um.

O perfil obtido constitui-se como pertinente diante dos objetivos de busca de sentidos discursivos, visto que, a partir destas informações, pudemos desvelar um pouco das experiências formativas e profissionais dos envolvidos. Assim, apresentamos subsídios para a compreensão geral das relações e articulações analisadas nesse estudo.

Salientamos que, conforme apresentado na introdução do material, vivemos, durante a pesquisa, um período de restrições de encontros físicos e de investimentos em protocolos de biossegurança devido à pandemia de COVID-19. Por isso, adaptamos nossas entrevistas semiestruturadas tanto para realização presencial, quanto para momentos remotos síncronos, ou seja, online, através do uso da plataforma do *google meet*.

Em 2021, com a chegada das vacinas ao nosso país, começamos a reduzir, aos poucos, as regras de isolamento, porém continuamos respeitando todos os protocolos sanitários postos pelos órgãos de saúde pública. Como as entrevistas com as coordenadoras foram realizadas em março de 2022, foi possível oferecer aos participantes a opção de escolher se prefeririam realizar o compartilhamento dos diálogos em momentos online ou presenciais.

Assim, duas participantes preferiram agendar as entrevistas presencialmente. Esses momentos aconteceram no CAC, nosso campo de pesquisa. Proporcionaram

diálogos e entrelaces entre os objetivos sistematizados no roteiro prévio e o que traziam, discursivamente, as coordenadoras das licenciaturas em Música e em Teatro. Cada momento foi único e as pautas, mesmo que seguissem o mesmo direcionamento, tomaram os rumos que eram apresentados na interação entrevistadora e entrevistadas.

No caso da coordenadora da licenciatura em Dança, a opção foi pelo momento síncrono remoto. Esse momento, assim ocorreu, prezando pelo livre diálogo, diante dos pontos suscitados. Ressaltamos que mantivemos as responsabilidades, enquanto pesquisadoras, tais como: solicitar autorização para a realização e gravação da recolha dos dados, garantir a prerrogativa do anonimato e o uso dos dados, exclusivamente, para fins de pesquisa acadêmica. Para tanto, todas as participantes assinaram uma carta cessão referente aos dados obtidos na pesquisa.

Sobre a recolha de dados remotamente, dialogamos com Mendes (2009), quando o mesmo coloca que o poder comunicativo e a tecnologia disponível na internet podem ser favoráveis ao desenvolvimento de pesquisas qualitativas pela possibilidade de adaptação metodológica. Uma das vantagens é a agilidade, quebra de barreiras geográficas e diminuição da necessidade de recursos de registro, como o gravador, que é disponível no próprio suporte gratuito.

O autor pontua que os princípios éticos, na pesquisa on-line, ainda estão em construção, principalmente, em termos de segurança e propriedade intelectual. Porém, ao lidar com comportamentos, opiniões e experiências particulares, não podemos estar distantes de aspectos como confidencialidade e etiqueta. Consideramos, ainda, que o mundo virtual está tornando-se, cada vez mais, uma extensão do real, mas não perde suas especificidades e diferenças da experiência face a face.

No nosso caso, como as pesquisadoras e os participantes são servidores da UFPE, utilizamos o endereço eletrônico do gmail do google oferecido pela universidade como suporte comum aos envolvidos. Esse meio de comunicação foi utilizado, tanto para os contatos referentes aos questionários enviados aos TAE do SEAP/CAC, quanto aos enviados às coordenadoras das licenciaturas selecionadas, além da sala de reunião da entrevista remota com a coordenadora da licenciatura em Dança que, também, foi criada utilizando o suporte citado. Esclarecemos que a universidade forneceu esse suporte para viabilizar o trabalho e os contatos entre os servidores, docentes e técnicos, a partir do advento da pandemia.

Diante do exposto, apresentamos nosso **primeiro objetivo específico**: caracterizar o SEAP a partir da discursividade presente na atuação do setor junto aos

coordenadores de curso no tocante aos currículos das licenciaturas. Nesse objetivo, compartilhamos construções discursivas/políticas que culminaram com o surgimento do setor na universidade, esclarecemos a organização do setor e como acontece o funcionamento das assessorias pedagógicas. Demos especial atenção àquelas direcionadas ao currículo das licenciaturas. Trazemos, ainda, como aconteceu a participação do setor nas construções de resoluções internas, advindas de solicitações políticas.

Nesse sentido, colocamos que, conforme Burity (2014), os fenômenos sociais não podem ser descritos ou explicados por uma simples relação de causalidade. Por isso, nossas análises, deste primeiro objetivo, não estão em torno da narrativa dos fatos encadeados, historicamente, mas sim na compreensão de que todo o fenômeno social corresponde ao cruzamento de diferentes construções dos acontecimentos. Essas construções podem ser vistas como discursivas ou políticas, nas quais se imbricam dimensões físicas e significativas, revelando-se conjuntos articulados de discursos.

Assim, o SEAP pode ser considerado um campo de práticas, que se evidencia por uma trama de relações políticas internas e externas e que existe de modo singularizado em torno de um discurso de demandas pedagógicas voltadas aos cursos do Ensino Público Superior. Reforçamos que, na pesquisa, de acordo com a TD, tomamos o discurso como “uma unidade complexa, de palavras e ações, de elementos explícitos e implícitos, de estratégias conscientes e inconscientes” (BURITY, 2014, P.66).

Nesse objetivo específico, nos detivemos nos contextos que constroem os tecidos da pesquisa. Realizamos um levantamento, por meio de questionários enviados por e-mail, para conhecer o perfil da equipe de TAE que, atualmente, compõe o SEAP/CAC. Esse perfil foi necessário para salientar como este profissional está, através da sua formação, inserido no bojo das construções que fomentam as políticas-práticas curriculares.

A categoria das **construções discursivas** é mobilizada, através dos estudos da TD e da minha experiência profissional, pois, conforme explicitado na introdução, o SEAP não era um setor institucionalizado na UFPE antes da realização dessa pesquisa. Contudo, os TAE do SEAP/CAC sempre se posicionaram como profissionais legitimados no acompanhamento dos cursos pelo ângulo da assessoria pedagógica. Esses profissionais contribuem, coletivamente, com as decisões curriculares nas licenciaturas do Centro. Por isso, a pertinência da caracterização do setor como primeiro objetivo.

Nesse caminho, trazemos o nosso **segundo objetivo específico**: identificar as formações discursivas nos documentos curriculares oficiais do curso em relação à presença da EDH nas licenciaturas. Na busca pela discursividade nos documentos oficiais do curso, dedicamos especial atenção aos PPC aprovados para o funcionamento das licenciaturas pesquisadas. Esses documentos são discutidos e mobilizados em meio a construções políticas-práticas curriculares desenvolvidas nos NDE dos cursos selecionados, espaços nos quais interagem professores, TAE e coordenação.

Compreendemos que os documentos trazem uma multiplicidade de percepções e significações, pertinentes ao desenvolvimento curricular, oriundos de processos de interlocução, debate e decisão, advindos de proposições político-sociais. Através da análise dirigida desse material, podemos perceber posições, relativas à incorporação da EDH, que se revelam discursivamente, por meio de expressões explicitadas e contextualizadas, apontando aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Assim, atentamos para a presença da EDH nos documentos. Compreendemos que as discussões previstas na EDH podem estar articuladas às ementas e aos conteúdos programáticos, presentes nos planos de ensino, dos componentes curriculares, além de apontadas como prerrogativas legais do projeto, exigidas para o funcionamento do curso. Apesar de o currículo prescrito não ser, por si só, determinante, suas orientações devem fazer parte da atenção dos que pretendem compreender o currículo como dinâmica coletiva que envolve múltiplos direcionadores.

Sobre o acesso ao PPC, documento no qual estão presentes a organização curricular, os planos de ensino e as ementas dos componentes curriculares dos cursos, podemos encontrá-los em sites oficiais ou nos arquivos do SEAP/CAC. Todavia, priorizamos os PPC enviados diretamente pelas coordenações das licenciaturas para fins de colaboração com a pesquisa. Por e-mail, solicitamos e recebemos as últimas versões destes documentos, as que estão em vigor atualmente. Esclarecemos que os PPC passam, em momentos vários, por reformas. Algumas dessas reformas se dão em partes do projeto, sem alterar questões como carga horária; outras, em sua integralidade, quando acontecem mudanças que reverberam, mais amplamente, na dinâmica do curso.

Ressaltamos que a pesquisa que assume a TD como lente teórica pode considerar uma amplitude metodológica “contanto que se atendam aos critérios da consistência teórica e da viabilidade prática” (OLIVEIRA; OLIVEIRA; MESQUITA, 2013, p. 1335). Além disso, é necessário que os caminhos assumidos não percam de vista a relação com a problematização e o contexto.

A análise dos documentos e da sua discursividade trará o cenário curricular. Este, unido à caracterização do SEAP e aos momentos de entrevistas semiestruturadas com os coordenadores de curso, nos oferecem um olhar diante da incorporação da EDH nos currículos das licenciaturas, considerando sua maior ou menor expressividade ou mesmo movimentos de reforço ou apagamento.

No nosso caso, nos voltamos à identificação, nos documentos, de **formações discursivas** concernentes ao currículo e à temática da EDH. Tais formações são percebidas como discurso conjunto, que envolve as políticas e as interlocuções, articuladas hegemonicamente, e que se desenvolvem nos projetos curriculares e demais enunciados discursivos, que ali personificam uma particularidade. Esta, não é, necessariamente, melhor ou pior que seu exterior constitutivo, mas, naquele momento, possibilitou significar os fenômenos estudados.

A formação discursiva, concernente a determinado fenômeno, volta-se à construção do seu sentido social, formado a partir da sua inscrição em unidades de significação ampliadas. Os discursos heterogêneos, ali articulados, podem ser considerados sistemas de regras de produção de sentido. Uma formação discursiva corresponde a um discurso hegemonizado em meio a uma pluralidade. “Não é um todo monolítico, fechado em si, mas produz efeitos de posicionamento, autorização e restrição sobre os sujeitos que nela se constituem ou expressam” (BURITY, p. 66, 2014)

Através do discurso, um fenômeno social encontra seu lugar na sociedade e em conjuntos articulados de discursos ou em formações discursivas. Tais formações são consideradas campos de práticas, não homogêneas, mas compostas por uma multiplicidade de possibilidades de articulações e produções de sentido. Ao buscarmos aproximação com um fenômeno, iremos perceber tramas de relações e diferentes direcionamentos, os quais se movimentam em torno de um discurso que possa, contingencialmente, representar os demais (BURITY, 2014).

Assim, nas análises dos documentos, mobilizamos a categoria dos **sentidos**, presentes nas **formações discursivas**, identificadas nos documentos e suas interlocuções com as orientações postas nas Resoluções, destinadas à regulamentação dos cursos de licenciatura. Tais propostas são balizadoras das construções destes cursos, em sua composição curricular, aprovada para subsidiar os documentos e as práticas desenvolvidas na formação em pauta.

Sequencialmente, trazemos como nosso **terceiro objetivo específico**: analisar as cadeias articulatórias que partem dos discursos dos coordenadores das licenciaturas, subjacentes ao apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos. Assim, unimos este objetivo às análises das construções discursivas do SEAP/CAC, a partir de sua caracterização, bem como às análises dos sentidos presentes nas formações discursivas dos documentos que compõem as políticas-prática curriculares. Nele, analisamos as cadeias articulatórias dos enunciados discursivos, trazidos pelos coordenadores, subjacentes aos apontamentos de apagamentos de pressupostos, ligados à EDH no currículo das licenciaturas em Dança, em Música e em Teatro.

Direcionamos os nossos olhares aos contextos de **hegemonia** e **antagonismo** presentes nesses discursos. Não temos o objetivo de descrever o que foi apresentado ou posto pelos participantes, pois o sentido do **discurso**, como categoria teórica, proposto por Laclau, conforme Burity (p. 66, 2014), “procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar no mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico.”

Com o olhar reflexivo, apresentado pelos coordenadores, analisamos como apresentam-se os seus posicionamentos, relativos aos apontamentos de apagamentos de pressupostos ligados à EDH, nas políticas-práticas curriculares. Para isso, consideramos que os discursos trazidos estão imbricados a sua dimensão política, enquanto discursividade e prática de ação social.

Assim, as articulações em cadeia estão interligadas às situações socialmente construídas. Oferecem uma ordem provisória de equivalências, na qual analisamos os elementos, que, contingencialmente, subjazem apontamentos de apagamento da EDH nos currículos das licenciaturas.

Pontuamos que a própria identidade dos participantes não é fixa. Por isso, a intencionalidade na compreensão das relações de afeto que podem ser percebidas em aproximação ou distanciamento entre os coordenadores e os discursos, suas identidades assumidas, por ocasião do estudo e as percepções de sentido sobre apagamentos da EDH nos currículos, que perpassam a formação docente inicial.

Nesse sentido, podemos destacar, em nível explicativo, que a democracia é um dos pressupostos de grande latência na EDH. Conforme Giacaglia (2014, p.107), na teoria de Laclau, “a democracia é possível, no entanto, o universal não tem um corpo nem um conteúdo necessário, e diversos grupos particulares competem para ocupar de modo temporário a função de representação universal”.

No tocante ao nosso estudo e ao contexto político social em que o nosso país está inserido, destacamos que, assim como o pressuposto da democracia, outros vêm sendo postos em xeque. A valorização da lógica diferenças e equivalências, por exemplo, vem assumindo uma gama de sentidos dispersos por forças neoconservadoras e neoliberais que, paradoxalmente, articulam-se em vistas a mover-se contra avanços e conquistas de direitos no campo do currículo e da educação.

No currículo das licenciaturas, espaço de movimento e interligação com o socialmente construído, são percebidas reverberações da conjuntura exposta. Por isso, nos detivemos, também, na análise de silenciamentos expostos nas cadeias articulatória-discursivas, em relação à EDH, nas teias curriculares vigentes, a partir do que é exposto pelos coordenadores.

Assim, acessamos os participantes, diante dos movimentos das cadeias articulatórias, sobre como a incorporação da EDH faz-se perceber, nas políticas-práticas curriculares das dinâmicas desenvolvidos nos cursos, para além da presença da temática nos planejamentos e projetos curriculares. Suscitamos o diálogo sobre as relações de forças políticas que os coordenadores percebem como existentes nos embates curriculares, relacionadas ao tema foco da pesquisa, no direcionamento de apagamentos de pressupostos da EDH no contexto.

Nesse sentido, atentamos para a categoria dos **antagonismos**, pois uma totalidade discursiva nunca é autocontida. Os contextos discursivos, presentes nas cadeias articulatórias, que emergem dos diálogos com os coordenadores, não possuem um caráter essencialista, dado a sua posição de instabilidade e precariedade em um sistema mutante e relacional. Portanto, levamos em consideração a constante possibilidade de abertura à ação de estruturas discursivas externas ao que está sendo proposto. A perspectiva antagônica, ao mesmo tempo que nega um discurso ou sua existência, o constitui.

Os autores, em destaque no trecho abaixo, contribuem com o esclarecimento relativos aos pontos de antagonismo, como categoria da TD, enfatizada neste estudo:

O antagonismo, tomado em seu sentido mais estrito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena. Enfatizamos, portanto, que o ponto fundamental para o entendimento da relação antagônica é que esta ocorre entre um “exterior constitutivo” que ameaça a existência de um interior. Em outras palavras: um discurso tem bloqueado sua expansão de sentidos pela presença de seu corte antagônico. (MENDONÇA; RODIGUES, p. 52, 2014)

Assim, nos interessamos pela relação interior/exterior, a qual compõe a articulação discursiva em seu sentido antagônico, político e social. Um exemplo dessa relação, no que diz respeito à própria existência do discurso, estaria na ideia de que as proposições antirracistas ou as lutas feministas não fariam sentido e mesmo não estariam postas no mundo se não houvesse, respectivamente, o racismo e a desvalorização da mulher, em diversos âmbitos, ao longo da história e atualmente.

As duas temáticas, exemplificadas, perpassam os direcionamentos multidimensionais da EDH. A resistência às agendas de diminuição da vida é proposta de modo crescente pela ampliação de opressões e tiranias advindas dos avanços neoliberais e neoconservadores, presentes em nossos currículos, na educação de todos os níveis, em âmbito político e social no Brasil.

No tocante a esse último objetivo específico, nos detivemos, também, na percepção, presentes no discurso dos coordenadores, sobre as decisões ou posicionamentos hegemônicos que estão relacionados à temática da pesquisa. Consideramos as tensões que fazem parte das dinâmicas dos currículos pensados e vividos no Ensino Superior, dedicados à formação docente inicial. As relações de poder que se instauram nestes espaços são relevantes para a compreensão das situações hegemônicas, contingencialmente, percebidas.

Reforçamos que “**hegemonia** é uma relação, em que uma determinada identidade, em um determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos” (MENDONÇA, p. 53, 2014).

No nosso caso, nos dedicamos à identificação das hegemonias, apresentadas nos discursos dos coordenadores participantes, as quais, delimitadas temporalmente e em seus contextos, reverberam decisões curriculares que compõem dinâmicas presentes nas formações dos licenciandos. Os contextos considerados tanto trazem determinações legais e regulamentadas quanto composições hegemônicas advindas do grupo e de seus posicionamentos diante de exigências.

Nesse sentido, esclarecemos que as percepções apresentadas nas cadeias articulatórias, a partir dos discursos dos coordenadores, referentes aos apontamentos de apagamentos de pressupostos da EDH, podem ser vistas em meio às políticas-práticas curriculares, desenvolvidas em espaços democratizados, no ambiente do Ensino

Superior, voltados à formação da docência. Tais espaços podem estar presentes nos eixos do ensino, da pesquisa e da extensão, que estejam curricularizados nos projetos vivenciados pelos estudantes, e que sejam facilitadores na construção de sujeitos que conheçam e valorizem as diferenças, não apenas para agir no mundo, mas para dele serem autores, como um ser vivente, desmaterializado ou desregulamentado, mas livre e dependente de tudo, todos e todas.

Assim, colocamos que, no que concerne ao objetivo posto, em relação às cadeias de articulação, atentamos, ainda, às **brechas** ou significações paralelas à ordem imposta. Estas fazem-se presentes nos discursos e nas tomadas de decisões cotidianas, frente aos ambientes institucionais de Educação, em nosso caso, nas licenciaturas de uma Universidade Pública.

Sobre os sujeitos e as regras produzidas por processos sociais que não conferem controle a indivíduos para serem soberanos agentes de mudança, poderíamos pensar em sujeitos apartados de liberdade. Porém, não se trata da ausência de liberdade, mas de autonomia plena, pois os indivíduos estão situados sócio-historicamente em produções de efeito postas no mundo, o que não os impede de desenvolver cálculos e estratégias “para resistir a determinadas restrições colocadas pelas regras vigentes.” O sistema confere autoridade, mas não é capaz de impedir o jogo com “as margens permitidas ou possibilitadas pelas relações que definem um discurso” (BURITY, 2014, p. 63).

Neste sentido, a investigação das cadeias de articulação imbrica-se ao desvelar de brechas ou margens que podem fazer-se presentes nas decisões curriculares em meio ao contexto estudado. Destacamos que a EDH, em sua multirreferencialidade e desterritorialização é uma temática que pode dar conta de diferentes sentidos. Aqui, referimo-nos aos de democracia e justiça social, os quais não são posições universais, mas constituídas na valorização das diferenças e suas lógicas. Por isso, a pertinência das brechas como última categoria apresentada para o desenvolvimento do trabalho.

Conforme Alves, Ferraço, Gomes (2019), a ação de divergir do que é posto, por agendas de liquidação do social, possibilita resistências diante da tirania, da opressão e da paralisia que objetiva tornar corpos reféns a serviço da morte. Os autores reforçam a valorização dos diferentes modos de existência que coabitam o mundo, visto que o comum é a diferença e a multiplicidade. Dentro do que é diverso, acontece a educação menor, a qual está ligada ao movimento de fissuras da ordem do instituído, estando no âmbito da micropolítica e da promoção da contestação do que é imposto.

Em relação à diferença entre o que os autores chamam de educação maior e menor, esclarecemos que a primeira se encontra na ordem do instituído, das políticas de Estado e das legislações. Estas, como posto anteriormente neste estudo, não são prescrições determinantes. No caso da educação menor, pontuamos que:

"A educação menor se constituiria, então, como possibilidade de combater o que está dado na ordem do hegemônico, das práticas de controle e opressão, das padronizações, das formas de conservadorismo e de subalternização que, muitas vezes, se fazem fortalecidas nas políticas de Estado..." (ALVES; FERRAÇO; GOMES, p. 1032, 2019)

Assim, compreendemos discussões sobre problematizações, presentes no campo de sentidos do currículo, as quais propõem afastarmo-nos de visões homogêneas do que é ou não considerado currículo. Partem para os deslizamentos de sentidos, os quais acontecem no movimento de rasura das definições fixas. Assim, apresentam um campo discursivo provisório e precário. Esse campo constrói-se pela ordem do acaso e do caos e não por idealizações, generalizações, transcendências.

No nosso estudo, a discursividade apresentada pelos coordenadores oportuniza a análise de dados empíricos, não apenas direcionados aos discursos hegemonzados pelas políticas de Estado, como também aos que se constituem nos espaços da política interna das graduações selecionadas, estes últimos voltados ao currículo da formação inicial docente. Brechas ou margens podem ser acionadas pelos protagonistas, justamente, no campo da educação menor, as quais fazem-se presentes nas tomadas de decisões curriculares.

Portanto, inicialmente, para alcançar este objetivo, buscamos os participantes selecionados em meio ao campo de pesquisa e realizamos questionamentos por e-mail. Nessa mensagem estava uma breve apresentação da pesquisa e a solicitação de dados referentes à caracterização do perfil dos coordenadores. Colocamo-nos, então, em contato com o grupo e disponíveis para quaisquer necessidades. Tais questionamentos destinam-se a conhecer a trajetória formativa do sujeito, se possui cursos de formação específicos para docência ou na área de Educação, o tempo de atuação na docência em geral e na UFPE e o tempo em que está na função de coordenador de licenciatura.

Em momento posterior, utilizamos as entrevistas semiestruturadas, conforme previamente anunciado. A opção por entrevistas foi feita pelo diálogo com a teoria assumida para desenvolvimento de um caminho metodológico que permite o aprofundamento das interações de caráter reflexivo com os participantes em questão. Os

questionamentos realizados relacionam os objetivos, diante das categorias da TD, para assim responder à problemática que suscita a investigação. Desde já, pontuamos que este aspecto é retomado e detalhado na análise dos dados recolhidos.

Assim, seguimos em entrelace com as perspectivas do percurso metodológico, para as apresentações dos caminhos teóricos que contemplam os contextos de regulamentações implicados nas aprovações dos cursos de licenciatura no país. Estas legislações são balizadoras destes cursos e reverberam nas políticas-práticas curriculares em ações que são significadas pelos sujeitos partícipes da construção dos processos de formação docente.

3 O CONTEXTO DAS REGULAMENTAÇÕES NO CURRÍCULO DA FORMAÇÃO DOCENTE E A INCORPORAÇÃO DA EDH

Neste capítulo, realizamos uma discussão teórica, que trata das políticas educacionais, imbricadas aos movimentos de práticas, voltadas às regulamentações que subsidiam o currículo das licenciaturas, em articulação com a concepção de humanismo e EDH assumida, de acordo com o objeto da nossa pesquisa. Ao seguirmos por tal discussão, podemos considerar que as políticas educacionais se apresentam, a partir de uma base que se reporta a garantias de justiça social, por meio, por exemplo, de propostas que abarcam a questão da redução das desigualdades e da inclusão.

Assim, atentamos para o fato de que as regulamentações políticas na educação apontam para avanços, em âmbito conceitual, relativos à garantia de direitos, porém, de modo geral, pouco se ocupam com os meios efetivos de concretização das propostas. Consideramos que estes textos são destinados à ampla divulgação e para tal precisam suscitar interesse e aceitação de diferentes sujeitos. Entendemos, também, que, apesar de os textos legais apresentarem certa capacidade normativa, não podem ser transpostos ao contexto da prática inalterados, pois compõem movimentos circulares que reconfiguram o texto e a prática. É fundamental considerar os contextos influenciadores das políticas, nos quais percebemos grupos de interesses diversos que buscam por hegemonia (ALMEIDA; GONÇALVES; MAGALHÃES, 2019).

Tais reflexões relacionadas às políticas educacionais nos possibilitam visualizar que os documentos oficiais abarcam posições ambivalentes e que são passíveis de significações no contexto das políticas-práticas curriculares. Por isso, parece-nos relevante buscar compreensões relativas aos sentidos mobilizados pelas políticas em questão tanto no tocante as suas potencialidades quanto no que concerne a suas implicações e limitações, problematizando tais aspectos. Para retratar as concepções apresentadas:

[...] reforçamos a hipótese de que o campo das políticas curriculares-avaliativas é permeado por conflitos, tendo como fulcro o delineamento social, no qual perspectivas voltadas à inclusão e à exclusão social coexistem e disputam espaços na luta por hegemonia, uma vez que a escola, dada a sua função social, se configura como campo potente, capaz de alterar o curso e a ordem social, sendo, dessa forma, desestabilizadora do *status quo*. (ALMEIDA; GONÇALVES; MAGALHÃES, 2019, v. 17, p. 1081-1082)

No caso de pensarmos o currículo, vislumbrando apenas uma orientação do que e como ensinar, corremos o risco de ocultar as implicações contraditórias do espaço curricular. Esse espaço revela-se no que é vivenciado, para além do que é posto. Insere-se em disputas de poder e buscas por hegemonias, por vezes, veladas e pautadas em uma escola que, mesmo não sendo mais considerada um espaço exclusivo de reprodução de conhecimentos pré-concebidos, produz numa perspectiva muito mais excludente e mercadológica do que de construção cidadã. Cidadania baseada na compreensão de que, como humanos, precisamos aprender a exercer nossa humanidade.

Sendo assim, pontuamos que Tedeschi, Pavan (2017), ao refletir os currículos e suas possibilidades na educação contemporânea, problematizam a ideia de unidade e fechamento nas concepções de sujeito ou conhecimento comuns a teorias cartesianas situadas em contextos históricos específicos. Expõem uma ideia desconstrutiva, ao pensar perspectivas curriculares que consideram subjetividades, reforçando a validade das contribuições pós-estruturalistas para a educação. Em consonância com os autores, “acreditamos que pensar a partir da multiplicidade e da diferença potencializa um conjunto de forças capazes de desfazer um currículo que totaliza e unifica para abrir outras possibilidades de criação” (TEDESCHI, PAVAN, 2017).

Nesta direção, Lopes e Macedo (2011) nos trazem, no que concerne às teorias curriculares contemporâneas, a necessidade de nos afastar de realismos estabelecidos por relações fixas. Assim, concebemos um currículo, por meio de concepções estabelecidas, a partir de um caráter discursivo da realidade, envolvendo relações entre o discurso, o conhecimento como parte do discurso e o poder, sendo o currículo, ele mesmo, uma prática discursiva.

Ao seguir a linha teórica demonstrada, destacamos que as compreensões sobre conhecimento e cultura, em âmbito curricular, precisam ser repensadas. Tais aspectos não podem ser considerados como repertórios de sentidos, dos quais estes ou aqueles conceitos serão selecionados, mas sim como a própria produção de sentidos, que acontece em espaços e tempos variados. Entre esses tempos e espaços, podemos incluir o currículo. Nesse sentido, as autoras nos ajudam a refletir que:

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nesta luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é o produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 93)

Assim, o currículo no Ensino Superior dos cursos de formação inicial de professores, destinados à Educação Básica, revela-se permeado em um ambiente de disputas de interesses sociopolíticos. Contudo, parece-nos ser consenso, entre os diferentes grupos e atores sociais, a necessidade de se pensar em uma educação para construção da autonomia, que contribua com a redução das desigualdades sociais, que reflita acerca da necessidade de inclusão e de respeito à diversidade, a fim de contemplar, no cenário atual, discussões referentes ao direito à Educação, como elemento primordial à justiça social, incluindo, para isso, entre outros pilares, princípios da EDH nos eixos centrais dos processos curriculares.

3.1 PERSPECTIVAS DA EDH EM ARTICULAÇÃO COM AS REGULAMENTAÇÕES PRESENTES NOS CURRÍCULOS DAS LICENCIATURAS

Sabemos que as orientações legais afirmam ser necessário que esteja contemplada, nos currículos dos cursos de graduação destinados à formação de professores, as indicações acerca da EDH. Porém, salientamos que essa proposta ultrapassa a questão da obrigatoriedade legal e relaciona-se com a emancipação humana, considerando a vida humana como valor maior.

Essa proposta apresenta, ainda, princípios voltados ao distanciamento de uma ótica apenas utilitarista do conhecimento e observa como necessária a busca por garantir, na formação docente inicial, o exercício da discursividade, da reflexão crítica e da participação em processos relativos ao mundo, a si e ao outro. O sujeito constitui-se como ser político, em sentido ôntico e de ação prática, sendo estas dimensões implicadas nos contextos de tomadas de decisão individual e coletiva. Diante da multidimensionalidade ética da temática, acreditamos que a EDH deve interpenetrar-se, aos componentes curriculares dos cursos e as suas proposições teórico-metodológicos, de modo transversal e/ou em espaços específicos.

Conforme Silveira, a EDH pode ser considerada como uma nova regulação social constituída de maneira:

[...] Bastante distinta de experiências históricas passadas e ainda vigentes, cujos eixos de regulação são o poder (Estado) e o lucro (mercado). Estes dois eixos reguladores têm dado sobejas provas de que não promovem o ser humanos como sujeito de dignidade; ou melhor só conferem esta condição a uma minoria de seres humanos. Apesar dos belos discursos em contrário, dos agentes da regulação estatal e da regulação do mercado, os seus próprios

condicionantes constitutivos (as suas origens e formação) impedem a sua expansão para uma socialização cultural emancipacionista: o poder e o mercado excluem a maioria porque são vinculados a grupos sociais cuja afirmação histórica se fez exatamente com base nessa exclusão. (SILVEIRA, 2014, p.85)

Nesse sentido, Guerreiro (2021) nos leva a refletir sobre os diversos significados que perpassam o conceito de humanismo, ponto fundante para o posicionamento crítico do que se espera e se propõe para a incorporação da EDH nos currículos. O autor busca trazer seu direcionamento para o humanismo ético e relacional, por vincular-se à responsabilidade pelo Outro. A concepção apresentada está dentro do que concebemos nesta dissertação. O que chamamos de humanismo refere-se à noção de DH em uma perspectiva contra hegemônica, na qual se contempla a reflexão e a ação para a possibilidade de transformação da realidade vivida, a partir da valorização das diferenças e da vida.

O antagonismo é uma relação bastante presente na polissemia ligada ao termo humanismo e aos DH. Portanto, se não circundarmos a que noção humanista estamos nos referindo, podemos cair no esvaziamento de sentido. Assim, alinhadas com TD, compreendemos que não é nosso interesse fechar as possibilidades de significações historicamente situadas ou oferecer uma essência ao conceito em questão, mas sim apresentar o que, provisoriamente, apontamos como correlacionado a nossa pesquisa.

Afastamo-nos do humanismo erudito, do religioso, do positivista, do individualista. Ao contrário, nos filiamos ao humanismo que se vincula à ética relacional, que não desloca a teoria da prática. Esse sentido ético retira a centralidade das ações no Eu para relacioná-las ao Outro, ou seja, tenho que ser melhor para o Outro. (GUERREIRO, 2021). Para uma reflexão sobre o exposto, trazemos que:

Ao colocar o Outro no lugar central, Lévinas desafia a formação do nosso pensamento, invertendo as convicções e comportamentos do eu-sujeito. Não seria essa lógica, a do Eu no lugar central, que de alguma forma fundamenta, através dos séculos, boa parte das agruras que atravessaram a humanidade? O que subjaz aos interesses geopolíticos e econômicos de uma guerra se não a ideia de dominação do Outro? Do ciúme mais corriqueiro aos crimes passionais, muitos deles legitimados pela sociedade durante tanto tempo sob a argumentação da defesa da honra, não estamos sempre atravessados pela ideia de dominação de Outrem, o Outro como complementação do Eu ou como meu inimigo? E o que falar das religiões em seus processos de angariar seguidores, de transformar o Outro em Eu através de um ideário religioso e da existência de um Deus que nos converta, literalmente, no mesmo? O humanismo ético está, necessariamente, na centralidade do Outro. (Ibidem, 2021, p.131)

Então, estamos vinculadas a uma ética que se desvela em um fenômeno relacional, o qual tem como direcionamento a responsabilidade com o Outro. A dimensão político prática ganha relevância, bem como a positivação dos direitos e da diversidade. Estamos posicionadas contra sistemas opressores. Sabemos que estes conceitos continuam em construção, mas o caminho é de luta lado a lado com todos os que estão ou sentem-se marginalizados ou invisibilizados. A integridade e a dignidade humana estão ligadas à partilha e ao comportamento ativo e reflexivo de valorização da vida em todas as suas manifestações.

Posto algumas concepções que orientam nosso estudo, enfatizamos que muitos significados se encontram subjacentes aos termos de implicação política destinados à formação inicial de professores e a incorporação da EDH nos currículos. Porém, mesmo apresentando limitações em suas apresentações discursivas, existem planos orientadores e reguladores que parecem indicar ampliações, no que diz respeito a propostas de valores humanos coletivos e individuais.

A graduação desta instituição, situada no Nordeste Brasileiro, de relevância social para o cenário nacional, abarca, de acordo com o PDI, os seguintes valores: cidadania, cooperação, criatividade, sustentabilidade, dignidade, diversidade, equidade, ética e integridade. O documento citado afirma, no item 5.3, referente ao perfil do aluno egresso, que:

O perfil do aluno egresso da UFPE em quaisquer áreas de formação profissional deverá estar pautado por uma conduta ética e comprometida com as questões sociais e ambientais que afetam as populações, em especial, aquelas em situação de desvantagem socioeconômica, como característica de uma atuação profissional apoiada em princípios éticos de solidariedade, cooperação, respeito à alteridade e justiça social. Esse compromisso implica no preparo técnico-científico indispensável à produção e aplicação do conhecimento, além de competências, atitudes e habilidades que caracterizam a capacidade de diagnosticar, analisar e contextualizar problemas próprias a um profissional da área; a defesa dos Direitos Humanos e a capacidade de atuar de forma crítica, autônoma e criativa no atendimento às demandas da vida social [...] (PDI, 2019-2023, p.59)

Em consonância com a responsabilidade presente na formação de formadores, no caso os egressos das licenciaturas, e a efetiva necessidade destes sujeitos, enquanto estudantes identificarem-se como atores de uma trajetória que precisa abarcar, a partir do momento inicial, sentidos de dignidade, destacamos a existência do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014 – 2024).

O documento citado é composto por vinte metas que trazem estratégias e princípios de universalização da educação básica e ampliação de oportunidades educacionais com vistas à estruturação da garantia do direito a uma educação de qualidade. O PNE (BRASIL, 2014) prevê das metas quinze a dezoito a valorização dos profissionais da Educação, tratando de questões como a equiparação dos rendimentos médios com os demais profissionais com escolaridade equivalente e assegurando que todos os professores e todas as professoras de Educação Básica tenham formação de nível superior.

Dentre o conjunto das metas doze, treze e catorze, salientamos que a meta treze contempla a necessidade de reestruturação dos cursos de Pedagogia e das demais Licenciaturas de modo a integrá-los às demandas da Educação Básica para que a formação dos licenciandos atenda às necessidades conferidas ao seu exercício profissional, ou seja, que venham a ter melhores condições de desenvolver seu trabalho pedagógico com as crianças e adolescentes desse nível de ensino.

As informações, referentes aos planos trazidos no texto, revelam-se concernentes, a nossa pesquisa, à medida que se interligam a nossas percepções de que a educação se traduz, nela mesma, como um direito, sendo a EDH eixo fulcral do processo educativo em todos os níveis de ensino.

A EDH declara-se multidimensional, dedicada a englobar os que ensinam e os que aprendem, considerando o papel social dos sujeitos em momentos situados e mutantes e em suas subjetividades. Percebemos como indispensável, à formação docente inicial, discussões que tratem da valorização do professor, da carreira no magistério, das condições de trabalho, da oferta de cursos de formação, entre outras pautas que se aproximam deste viés. Com isso, endossamos a correlação entre a possível necessidade de revisão de políticas-práticas curriculares vigentes com a melhoria nos processos educativos do país.

Ainda no tocante a questões legais, fazemos referência às Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP N° 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP N° 1, de 30/05/2012. Muitos foram os entrelaces históricos, políticos e sociais que resultaram no registro desta orientação legal.

Recordamos que o período democrático brasileiro é bastante recente, tendo sido instituído há pouco mais de três décadas. A própria Diretriz está em vigor há, aproximadamente, dez anos. A periodização trazida nos mantém atentas a busca por

fortalecimento, conhecimento e continuidade, no que diz respeito à presença deste campo conceitual em termos didáticos-metodológicos na realidade do currículo pensado, vivido e sentido por docentes, discentes e demais atores do processo educacional.

Verificamos que a EDH se refere ao uso de concepções e práticas educativas, fundadas nos Direitos Humanos (DH), no humanismo e em seus processos de promoção, de proteção, de defesa e de aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.

Em termos de orientação, o documento citado afirma que a inserção dos conhecimentos concernentes à EDH, na organização dos currículos da Educação Básica e da Educação Superior, poderá ocorrer pela transversalidade, como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes, de maneira mista ou de outras formas, desde que observadas as especificidades dos níveis e modalidades da Educação Nacional.

Reforçamos que a EDH está implicada nos processos formativos para além dos marcadores legais. Concepções relativas a discursos democratizantes, a emancipações identitárias e à tolerância devem ser incorporados aos estudos da formação docente universitária em suas relações de articulações não essencialistas e desvinculadas aos parâmetros exclusivos da modernidade.

Em relação à tolerância, questionamo-nos se deve ter limites para o agir/ser tolerante? Há situações em que a intolerância deva ser respeitada? Nesse sentido, podemos perceber a existência da contradição, cada vez mais ampla, em dias em que há desestabilização de lutas e instabilidade de direitos em um campo político nacional. A esse propósito, podemos pensar sobre a noção de hibridização e desconstrução do conceito. A complexidade das sociedades exige critérios de tolerâncias de ordem relacional ou político/legal que se estabeleçam, também, mas não exclusivamente, em questões éticas, repudiadas ou aceitas pela maior parte da população (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014).

No que diz respeito ao discurso democratizante, um dos princípios das práticas de EDH, podemos considerar que este “não é um discurso de cunho classista, feminista, antirracista, etc., mas um discurso contra uma situação autoritária que se torna antagônica a todas essas particularidades articuladas nesta cadeia de equivalências.” (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014, p. 89). É na relação entre universal e particular, que podemos situar uma ação democrática que se organiza por um sistema de

diferenças, no qual a universalização de algo particular que se tornou hegemônico, em situações de relações de poder e demandas, é sempre algo contingente, precário e instável.

A ANPEd é um exemplo de associação de pesquisa em educação que está atenta aos processos democratizantes. Souza (2019) afirma esta ideia ao apresentar um Dossiê de publicações, boletins e notícias que revelam o compromisso da associação com as lutas e resistências contra hegemônicas em prol da educação, da democracia e da emancipação humana. O próprio movimento de constituição dos grupos de trabalho (GT) revela o interesse pela prática social e o posicionamento político contrário aos projetos neoliberais, suas privatizações e repressão à participação popular na esfera pública.

A autora retrata a importante atuação histórica da associação, juntamente, com outras entidades e instituições que uniram representantes da sociedade civil em lutas por justiça social e democracia. O conceito de democracia, caro à EDH, é perpassado por considerações que requerem análises profundas. Boaventura de Souza Santos é citado, quando coloca a necessidade de democratizar a democracia, voltando-se para reflexão sob a ótica não hegemônica da efetiva participação social no processo de tomada de decisões políticas nacionais e locais. Nesse sentido, compreendemos que:

A ANPEd é um dos coletivos da sociedade civil que se constroem por intermédio da produção dos programas de pós-graduação *stricto sensu* e em relação com a prática social, com posição de defesa do projeto democrático e de políticas de Estado que possam superar desigualdades sociais e consolidar direitos. As políticas governamentais são analisadas publicamente nas reuniões nacionais da ANPEd, com defesa da superação das desigualdades educacionais e da produção de políticas que tenham continuidade e compromisso com a educação pública e a democracia. Portanto, pela análise de políticas governamentais, que são conjunturais, defende-se a constituição de políticas de Estado, com força para mudanças estruturais. Como entidade coletiva, está presente nos fóruns, nas audiências públicas e nos movimentos de luta por educação, escola, direitos e democracia. (SOUZA, 2019, p.5)

Nesta linha de pensamento, destacamos que a emancipação humana apresentada tem um sentido de particularidades identitárias. Podemos pensar em um terreno de instabilidades, situado em contextos de impossibilidades, que podem se tornar possíveis, quando esvaziam-se de sentidos fixos ao converterem-se na união de demandas antes isoladas, cada uma em um grupo específico. Os autores apontam que:

A emancipação como processo de libertação plena de uma identidade predefinida contra um também inimigo predefinido é impossível, tendo em

vista isso se tratar de um olhar essencialista, essencialmente calcado nos parâmetros da modernidade. A luta comum, a partir de alianças entre discursos populares é a possibilidade concreta de avanços sociais num contexto democrático. Entretanto, parece que, tendo em vista a própria essência do político, não há como escaparmos definitivamente de todas as amarras da opressão. Estamos, portanto, condenados a viver juntos. (MENDONÇA; RODRIGUES, p. 90, 2014)

Nessa perspectiva, consideramos que vivemos juntos e o conflito é uma relação inevitável e proveitosa na convivência em uma sociedade política. A democracia deve estar presente na formação de docentes e em todos os níveis e modalidades de ensino. A partir da valorização do particular em relação à coletividade, podemos pensar em referenciar a vida e o Outro. Estas noções constituem-se como aprendizagens de emancipação para a possibilidade de transformação e a não opressão dos indivíduos.

Não obstante à discussão anterior, a publicação de Apple (2017) contribui com os enlaces da pesquisa no que tange a nossa relação com os princípios da EDH, em destaque, a democracia. “Os Direitos Humanos só prosperam em um ambiente democrático, não há democracia sem Direitos Humanos e não há Direitos Humanos sem democracia” (CALAÇA *et al.*, 2019, p. 12).

Estarmos em lutas em defesa de um ideal democrático na educação e para educação, significa ampliar a compreensão de vontade da maioria para assegurar os direitos das minorias. Grupos que, muitas vezes, não representam um menor quantitativo de indivíduos em uma sociedade, mas sim em vozes e presenças em instâncias deliberativas da mesma.

Apple (2017) coloca como desafio da educação realizar um reposicionamento da visão do mundo pela ótica dos despossuídos, das relações de poder e contradições que estruturam as instituições e a sociedade. Os sujeitos, que se dedicam aos princípios democráticos na educação, precisam manter-se vigilantes para não assumir perspectivas conservadoras, as quais consideram as investidas do capital e do neoliberalismo como inevitáveis e passíveis de adaptação.

Assim, precisamos estar atentas ao assumir posturas de otimismo frente às transformações duradouras a partir de uma perspectiva de educação democrática. Nessa direção, observamos avanços em países como Brasil e Índia. Contudo, não podemos ser ingênuas ou românticas sobre estas possibilidades. Ações articuladas de diferentes grupos neoliberais disputam versões sobre o conceito de “democracia”. Estas movimentações acontecem de maneiras poderosas, incansáveis e bem financiadas, no

mundo inteiro, e colocam em xeque se determinadas estruturas políticas aproximam-se mais de tiranias ou de democracias.

Dardot, Laval (2016) apontam questões históricas e contemporâneas acerca do neoliberalismo, movimento que, apesar de suceder o capitalismo clássico, constitui-se em contexto diverso e mutante, pois estende a lógica do capital à múltiplas esferas da vida e das relações sociais. Com uma trajetória antidemocrática de auto fortalecimento, o sistema neoliberal é acompanhado de propostas de concorrência generalizada em todos os níveis. As mesmas buscam a subjetivação do indivíduo e minam a solidariedade, o que nos possibilita conceber a necessidade de trabalhar por uma outra razão no mundo.

Nessa direção, Apple (2017) sustenta a ideia de conectar organicamente a retórica com as realidades, levando em conta lutas históricas e atuais contra processos de desumanização situados em categorias relacionais de gênero, classe e raça. Lembra que nunca houve um tempo sem resistências, veladas ou explícitas. Por isso, entender e contextualizar realidades vividas é um passo no trabalho a ser feito na Educação.

As relações curriculares precisam atentar para presenças e ausências, normatizadas e vivenciadas nessa dimensão educacional. Preencher “espaços vazios” com outros sentidos e identidades que não as que coadunam com os interesses dominantes do mercado faz-se, cada vez mais, necessário. Entendemos que, mesmo que atuem enredadas ao dinheiro e até a violência, vitórias de uma lógica de racionalidade neoliberal não são fechamentos estanques, mas sim provisórios, precários e contingenciais.

Concordamos que há muito para ser feito, em diferentes espaços, sendo momento de expandir responsabilidades. Uma democracia crítica é integralmente participativa, comprometida com os direitos e o empoderamento social. O professor vinculado à criticidade entre outras tarefas:

“Deve “Testemunhar a negatividade”. Isto é, uma das suas funções primárias é iluminar os modos pelos quais a política e a prática educacional são conectadas às relações de exploração e dominação, e as lutas contra tais relações, na sociedade maior. Ao engajar-se com tais análises críticas, deve-se também indicar contradições e espaços de ação possível. Assim, o objetivo é investigar criticamente realidades atuais por uma estrutura conceitual/política que ressalta os espaços nos quais ações contra-hegemônicas acontecem ou podem acontecer. Isto é um passo absolutamente crucial, uma vez que, se for o contrário, nossa pesquisa pode levar apenas ao ceticismo ou ao desespero.” (Ibidem, 2017, p. 915)

Assim, ao nos voltarmos a propostas contra hegemônicas no campo educacional, podemos observar, a partir das percepções de Santos, Destro (2019), relativas à lógica instrumental da organização social do trabalho e do desenvolvimento econômico, práticas de antagonismos, pois a ação mostra-se contraditória, à medida que busca responder a um projeto educacional hegemônico, provisório e passível de mudança e que considera conceitos como cidadania e formação cidadã dissociados de questões como viver juntos e a problematização de contextos. Compactuamos com as autoras quando estas trazem a escola como lugar de negociações e significações, como um *lócus* voltado à formação de sujeitos éticos e comprometidos com o Outro e com o mundo.

No que concerne à formação dos docentes que constituem a escola, podemos refletir em Fischman, Estellés (2019), a partir de uma projeção ampliada, em que há uma multiplicidade de propostas de Educação para a Cidadania Global (ECG). Tais propostas integrariam concepções de EDH, educação para o desenvolvimento, educação ambiental, educação para a paz entre outras. Entretanto, o predomínio de orientações pedagógicas que intencionam o direito do “cidadão consumidor”, ancorado em uma política neoliberal, estão muito presentes nos estudos trazidos pelos autores, que situam a incorporação da ECG nos currículos nacionais como uma solução redentora para problemas globais.

Assim, podemos considerar que problemáticas globais, apesar de estarem articuladas com a escola, extrapolam seus muros e revelam-se como questões que afligem toda humanidade, tais como: fome, guerras e pandemias. Estas situações contemporâneas, em países democráticos, poderiam ser abarcadas por responsabilizações individuais, as quais indicariam quem está ou não apto ao rótulo de cidadão.

Neste contexto, concordamos com a viabilidade de olhares ampliados e múltiplos relativos ao não alinhamento a uma perspectiva simplista. Estas propostas buscam minimizar a responsabilidade de governos e organizações internacionais diante de questões que requereriam mudanças articuladas, complexas e múltiplas.

Se a educação e os currículos são lugares onde a ECG deveria estar materializada, seriam os professores seus agentes de implementação, sendo quem responderia pelo sucesso ou fracasso da proposta. A situação apresentada não está distante de reformas educativas globais ancoradas na lógica de mercado. As mesmas ganham força com a promulgação de dados de pesquisas e avaliações padronizadas, em movimentos de meritocracia e centralização curricular.

No entanto, existem aspectos que não se refletem em contextos únicos, e que, antagonicamente, podem ser vistos como positivos da ECG, em proposições não romantizadas ou de viés redentor. Concepções que tragam para o centro da discussão o questionamento em relação às forças que se movem diante das desigualdades sociais e econômicas. As dinâmicas históricas de opressão racial, sexual, ambiental e outras que subjagam muitos em favor de poucos, além da clareza de que o professor não necessita de prescrições, mas de processos de formação e contextos profissionais que se voltem a constantes reafirmações de princípios como: diversidade e diferença humana, inclusão, igualdade, equidade e ampliação de oportunidades.

As reflexões trazidas povoam não somente as recentes produções científicas em educação, mas também movimentos pensados no século passado, em circularidade e contextos de tensões. Como referência, dialogamos com Nóvoa (1991), quando o autor desconsidera apenas a instância da Educação, centrada na figura do professor, desarticulada da amplitude de outros direitos necessários à composição da sociedade, tais como: saúde, moradia, segurança, repouso, lazer e liberdades, como a única responsável pela promoção da justiça social, atribuindo ao docente o sentido de “apóstolo da civilização”. Neste contexto, o professor é visto como agente de um progresso, que desconsidera as relações e os conflitos sociais, políticos e econômicos.

Assim, reforçamos nosso posicionamento de que a Educação é, em si, um direito fundante para a vida em um país democrático, que coexiste com os demais direitos, anteriormente citados, em prol dos sujeitos. As modalidades e os níveis educacionais, como a formação de docentes, em especial a que acontece no Ensino Público, revela-se como possível facilitadora de políticas-práticas curriculares que fomentem o diálogo e a criticidade. Portanto, ressaltamos a pertinência da incorporação da EDH nas mesmas, na perspectiva do humanismo, visto pela ótica relacional, de valorização das diferenças e da responsabilidade com o Outro.

3.2 A UNIVERSIDADE PÚBLICA E OS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: LÓCUS PRIVILEGIADO DA EDH

Os cursos de formação de professores, foco do nosso estudo, podem ser considerados, a partir das suas dinâmicas curriculares, como local privilegiado para promoção de vivências da EDH. Isto acontece, porque as universidades são consideradas espaços de prática de ações político democráticas e por trazerem, em sua

essência, a condição de construtoras de cidadãos éticos que se deterão a contribuir com uma sociedade mais justa.

Nesta direção, referente ao debate acadêmico que perpassa a EDH nos currículos das licenciaturas, destacamos as pesquisas realizadas nas publicações das reuniões regionais da ANPED. Destas, duas são do Grupo de Trabalho (GT) 08 – Formação de Professores, uma está localizada no Eixo 06 que também corresponde à Formação de Professores e outra encontra-se no GT 21 – Educação e Relações Étnico Raciais.

Assim, Barros, Sousa (2016) localizam a universidade como espaço privilegiado para produção e disseminação do conhecimento. Parte das discussões do Fórum das Licenciaturas do Tocantins preocupou-se em refletir sobre o papel da universidade na formação de professores na contemporaneidade. Questões como o distanciamento entre teoria e prática, ambientes inibidores da valorização da diversidade, descontextualização da universidade frente ao ambiente escolar, foram alguns apontamentos apresentados pelas autoras. Estas problemáticas não são novas, seguem direcionando os olhares para propostas de formação reflexivas, pautadas em um movimento constante e inesgotável de construção e reconstrução de conhecimentos.

É destaque a compatibilidade dos princípios de coletivização do debate sobre as ações de curricularização e ações pedagógicas no âmbito da formação universitária de professores, em oposição às proposições vinculadas, exclusivamente, a lógicas de massificação e mercado, revelando, em seus contextos formativos visões linearizadas, segmentadas e reducionistas. Por outro lado, é a complexidade, a imprevisibilidade e a urgência em preocupar-se com uma educação para vida que observamos como fulcral.

Nesse caminho, podemos refletir sobre alguns sentidos, históricos e recentes, presentes na compreensão da incorporação da EDH nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. Sabemos que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) perpassou o contexto pós segunda guerra mundial, no qual o regime capitalista encontrava-se em choque, e acompanhou uma lógica de espaço e tempo que buscava preceitos de igualdade e justiça para uma totalidade universal. Entretanto, nem sempre abrangente aos que passavam e passam por processos de descolonização e opressões de muitas ordens, o que põe em xeque a totalidade pretendida.

Destarte, os autores Krueger, Haracemiv (2016) destacam as ambiguidades e contradições em um percurso histórico híbrido e extenso, em que as propostas de DH reverberam na educação e apontam implicações no tocante à formação de professores. Percebemos a necessidade de afastar-se da razão que apresenta o conhecimento como

algo pronto a ser transmitido. Ao contrário, a formação docente deve trazer o professor para o protagonismo do debate na construção conjunta das ações coletivas e individuais, que se articulam a diferentes concepções teóricas, fazem e refazem caminhos e proposições de saberes e conhecimentos, comprometendo-se com um projeto de justiça social.

Nessa direção, observamos a estreita relação entre as propostas de EDH e as discussões acerca das Relações Étnico Raciais com base em uma concepção dialógica, situada em uma linha Freiriana presente na pesquisa de Bezerra, Zenaide (2018). É uma proposta teórico prática de pensar a formação a partir de trocas e questionamentos entre educadores e educandos. “Educar em direitos humanos é fundamental para a construção de um processo de cidadania que leve em consideração, entre outros aspectos, a existência do “outro” como sujeito de direito, a quem devemos respeitar e desconstruir preconceitos” (BEZERRA; ZENAIDE, 2018, p.2).

Diante dos desafios e complexidades, ao interligamos a publicação acima a nossa pesquisa, podemos dizer que é fortalecedor unirmos concepções e discussões que se voltem ao bem comum. Nesse sentido, o SEAP/CAC, por meio das assessorias pedagógicas oferecidas aos coordenadores e equipe de docentes dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) dos cursos de licenciatura, busca garantir, por uma ação conjunta, nas reformas curriculares, a interligação entre as temáticas de uma educação antirracista e as pautas de reparação e reafirmação de direitos presente na EDH, de maneira transversal e interdisciplinar.

Contudo, faz-se pertinente a reflexão sobre as possibilidades e impossibilidades de transformações na formação de educadores no Brasil, ao pensar em uma educação que considere o sujeito em sua multiculturalidade e que promova mudanças epistemológicas e práticas rumo a valorização de cada ser em suas subjetividades. A EDH associa-se a outras lutas e não se traduz em um conceito fixo, visto que vem construindo e reconstruindo sentidos dentro de contextos locais, históricos, sociais e educacionais.

A publicação de Toledo (2018) refere-se à EDH a um olhar teórico diverso ao embasamento da TD, porém não opositor. Na sua reflexão, o autor investiga o entrelace do paradigma Marxista com a formação docente em DH. O sentido de uma formação interdisciplinar, crítica e reflexiva, na qual o educador perceba-se dentro de um movimento de transformação e superação da práxis social ganha destaque na publicação.

Lopes e Mendonça (2015), refletindo sobre a TD de Ernesto Laclau em uma perspectiva pós-marxista, ressaltam que as ideias de Marx e Hegel trouxeram bastante

avanço e contribuições no contexto de tempo e espaço que foram desenvolvidas. Entretanto, em uma visão desconstrutivista e não essencialista, não consideram que o processo histórico venha a ser livre de antagonismos pela superação das contradições de forças produtivas na economia política, pois a ausência de antagonismos significaria o fim da atividade política. Assim afirmam que:

“[...]Marx constitui um ponto de transição: por um lado, ele mostrou que o significado de qualquer relação humana é derivado de um conjunto de relações sociais muito mais vasto do que tinha sido previamente percebido, mas, por outro lado, ele concebeu a lógica relacional que liga as várias esferas em termos claramente essencialistas ou idealistas.” (LOPES; MENDONÇA, 2015, p.51)

Neste sentido, buscamos reforçar a nossa lente, tanto teórica quanto metodológica, associada a TD de Laclau e Mouffe, para a costura tecida no desenvolvimento da pesquisa. A busca por sentidos que vão além das palavras une-se a compreensão de inacabamento, precariedade e contingencialidade que se refletem tanto, historicamente, quanto nas decisões curriculares atuais, referentes à incorporação da EDH.

Em tempos duros para a educação, nos quais observamos movimentos que intencionam a retirada de direitos e o apagamento de conquistas, acreditamos que a TD atende aos estudos desenvolvidos em um contexto político educacional que busca tornar hegemônicos tons neoconservadores e neoliberais, pois caminhamos em terrenos incertos e que não proporcionam fechamentos perenes, ao contrário, estão sob égide da precariedade.

Ao continuarmos a pensar sobre os contextos ligados a EDH, nos cursos de licenciatura entre outras graduações universitárias, percebemos, na publicação de Oliveira, Queiroz (2016), um exemplo de prática que interliga a formação do professor de ciências à EDH. Tal exemplo pode ser considerado promissor diante de recuos nas propostas que regulamentam politicamente a EDH nos espaços curriculares do Ensino Superior.

No projeto “Artesanato em capim dourado: uma possibilidade para o empoderamento dos povos indígenas Xerente e comunidades Quilombolas”, situado no braço extensionista da Universidade Federal do Tocantins, os licenciandos tiveram a oportunidade de abordar os conteúdos de ciências, em seus contextos sociocultural e econômico. A experiência expressa o sentido de empoderamento dos indivíduos para o

enfrentamento das relações assimétricas de poder presentes na sociedade e que promovem injustiças.

Assim, podemos fazer uma leitura que considere a oportunidade bem sucedida descrita no artigo como uma prática de concretização das proposições de EDH em um curso de licenciatura, de uma Universidade Pública. O currículo abrigou o projeto em uma disciplina optativa (obrigatória com opções de temas, geralmente, interrelacionados) e mostrou-se atento a uma formação cidadã voltada a valores éticos, humanizantes, pautados na tolerância e no diálogo em um sentido freiriano.

Destacamos que a compreensão de cidadania, trazida por Oliveira, Queiroz (2016), tem como âncora a autora Adela Cortina, que estabelece uma relação cidadã entre as esferas política, social, civil, econômica e intercultural, chegando à construção de uma cidadania cosmopolita, a qual encarna um pluralismo moral, pautado no diálogo e no consenso entre diferentes códigos. Essa noção afasta-se das concepções cidadãs passivas, de uma sociedade individualista e atomizada, gerida pelos interesses e demandas do mercado, longe da promoção da justiça e do bem-estar social, pois considera uns como cidadãos e outros como excluídos.

Solidariedade e autonomia para perceber ações que humanizam e desumanizam são concepções apoiadas. Estas chamam a atenção para o privilégio dos conhecimentos científicos, como uma relação de perpetuação das assimetrias de poder. Isto não quer dizer que estes não devam ser considerados. Todavia, se forem postos em contextos de superioridade, podem reforçar os abismos e impedir o diálogo que empodera. Esta dialogicidade constrói-se na troca de saberes e na reciprocidade. Concordamos e ampliamos para a formação de professores em geral, quando os autores trazem que o curso de licenciatura em ciências deve contemplar uma discussão que:

“[...] Permita e possibilite empoderar os grupos minorizados, encare os direitos como adquiridos e não como “garantias do estado”, desenvolva uma capacidade argumentativa nos estudantes para essa luta por direitos, estimule uma percepção das possibilidades de transformação no mundo e, por fim, resgate a memória das violações de Direitos Humanos para que elas não voltem a acontecer.” (OLIVEIRA; QUEIROZ, 2016, p. 95)

Em meio à prática exemplificada, podemos refletir sobre a pertinência em buscar relações de expansão das ações em EDH no Ensino Superior e na literatura educacional. Para tanto, entendemos a necessidade de ampliarmos os olhares para o contexto mundial. Nesse contexto, vemos que o período pós segunda guerra e o maior

conhecimento de ações repugnantes, sob uma ótica humanizadora, fomentaram, em 1948, a proclamação da DUDH, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

Contudo, a busca por direitos que viabilizassem a vida humana não é algo novo e construído universalmente, pois esta busca admite especificidades e subjetividades que, ao longo da história, assumem diferentes nuances e interesses que respondem, muitas vezes, a demandas hegemônicas que enfrentam antagonismos e lutas sociais por justiça e não marginalização de grupos minoritários.

É, justamente, na articulação de demandas sociais, que exaltam o princípio da dignidade, da tolerância e da ação educativa direcionada à formação humana, a partir de uma relação de antagonismos entre sociedade civil e Estado, que ganha força na EDH. Nesse desenvolvimento, merecem destaques as lutas dos movimentos sociais e os processos participativos por direitos coletivos, os quais denunciaram e reivindicaram ações preventivas e de enfrentamento a vários tipos de violências e discriminações. Dentre essas violências, encontram-se a xenofobia, a institucionalização da repressão e tortura, as questões de gênero, étnicas, raciais, as que se relacionam aos direitos da mulher e as consequências do colonialismo (ZENAIDE, 2018).

No Brasil, percebemos que o movimento global chega tardiamente, pois podemos considerar que somente nos anos oitenta, após a redemocratização do país, o governo federal começa tomar para si a responsabilidade sobre as propostas de EDH. Porém, é no início dos anos dois mil que observamos a elaboração do Programa Nacional de Educação Direitos Humanos (PNEDH) e a criação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), que marca o começo das iniciativas escolares a abrigar a temática. Muitas idas e vindas e debates são lançados no cenário político para que, em 2012, o MEC publique, então, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Zenaide (2018) ressalta que alguns aspectos são construtivos nos mais de quinze anos de PNEDH: seja a constituição de uma rede de ações e planos; seja a participação social, com fóruns e conferências; seja a presença da EDH no Ensino Superior, tendo como foco a interdisciplinaridade e a extensão universitária; seja a integração das normativas nacionais para EDH nas políticas educacionais; seja a EDH na promoção da Educação Básica e nas esferas de ação na segurança pública.

A autora apresenta, também, alguns desafios da EDH pautados na descontinuidade de apoio a projetos da área e a redução de bolsas de pesquisa e intercâmbios oferecidos pela CAPES, resultando em respostas insuficientes diante de

demandas nacionais e regionais. Constitui-se, ainda, como um retrocesso a retirada das questões de identidade de gênero e diversidade sexual no PNE (2014-2024), atualmente, em vigor. Os desafios destacados demonstram o avanço de proposições neoliberal em uma conjuntura política autoritária.

Nesse contexto, trazemos Silva, Brabo e Moraes (2017) que destacam a função docente como uma das responsáveis pela implementação das legislações e princípios da EDH junto aos alunos e alunas de todos os níveis de ensino. As premissas de formação de sujeitos de direitos, o combate à intolerância de variadas ordens e a superação das desigualdades sociais fazem parte das orientações previstas para EDH.

Entretanto, os autores afirmam que, diante da amplitude de temáticas previstas nas pautas da EDH, há um registro de resistências, ditas ou silenciadas, referente a questões de gênero e sexualidade. Tais resistências foram observadas entre profissionais que deveriam contribuir para inserir as discussões na escola, mas que assumem posturas opostas e apoiadas por conservadorismos religiosos e movimentos políticos com interesses diversos.

Ao situarmos o contexto político atual, vemos um agravamento das proposições apresentadas na publicação citada e um apagamento das políticas de gênero e orientação sexual na BNCC e na BNC-formação. Na campanha eleitoral de 2018, a ideia fantasmática da “ideologia de gênero”, a defesa da “família tradicional” e o movimento Escola Sem Partido, entre outras articulações, fizeram parte dos embates em torno da educação que buscava modificar um registro educacional e desse modo uma conduta, questionando o que seria privilegiado no currículo e favorecendo proposições conservadoras e neoliberais do governo eleito (LOPES, 2019).

Cabe explicarmos que as lógicas fantasmáticas se constituem em uma perspectiva lacaniana, de projeções horroríficas ou beatíficas. Neste sentido, a fantasia proporciona uma imagem de plenitude ou salvação. Esta vem a preencher um vazio constitutivo do sujeito, ao mesmo tempo, em que o discurso de ameaças e obstáculos, que devem ser combatidos através de um inimigo comum, é fortalecido. A fantasia adere-se aos indivíduos, numa perspectiva ilusória, engendrando uma lógica fundamentalista que bloqueia a desestabilização por argumentos racionais ou provas empíricas, pois se relaciona a ordens do desejo, do afeto, de energias mentais conscientes e inconscientes em uma cadeia de significações (LOPES, 2019).

Infelizmente, observamos que iniciativas de formação continuada, como o curso promovido, em 2006, pelo Centro Latino-Americano de Sexualidade e Direitos

Humanos (CLAM) e vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), intitulado *Gênero e Diversidade na Escola*, que foi ampliado para várias outras Universidades Públicas do país, foi sendo esvaziado até não ser mais oferecido, tendo entre as principais justificativas questões de caráter moral-religioso. (SILVA; BRABO; MORAIS, 2017).

O exemplo trazido não é a única iniciativa desmobilizada em todos os níveis educacionais em relação à temática de gênero e sexualidade. Por isso, reforçamos a preocupação com o debate relativo ao apagamento destes e outros princípios de valorização da diversidade presentes na EDH, incorporada aos currículos vivenciados na Educação Superior, especificamente, nos cursos de formação de professores.

Referenciamos a ampliação do tema como possibilidade de condução de movimentos contra hegemônicos, multiculturalistas e de combate à desinformação. Pautas que intencionam combater a ampliação da violação de direitos e violências nos ambientes educacionais, inseridas em suas políticas-práticas, especialmente, em relação à população LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgêneros, *queers*, intersexuais, assexuais e simpatizantes) constituem um movimento de ação crescente e de relevância na construção de uma sociedade com maiores oportunidades para todos e todas.

Diante do cenário pontuado, podemos dialogar com Dibbern, Cristofolletti e Serafim (2018), quando estes objetivam em sua publicação trazer uma reflexão acerca das relações e desafios no que tange à concretização das propostas de EDH na Universidade Pública. Enquanto entraves, destacam: a mercantilização e massificação da Educação Superior, processo que se configura como um movimento que se relaciona com influências neoliberais; a ainda frágil viabilização entre o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão no currículo das graduações nas instituições públicas; e as dificuldades de acesso ao Ensino Superior, compreendendo o próprio acesso como um direito.

Sobre a EDH e os currículos, o artigo aponta como caminho a existência de uma disciplina optativa, trans ou interdisciplinar, oferecida para as graduações em geral e em todos os períodos, ressaltando o viés extensionista da iniciativa. Como característica da proposta, os autores sugerem processos de construção coletiva que contem com a participação de estudantes de diferentes cursos. Nessas proposições são evidenciadas práticas sociais e suas relações com as exclusões históricas e atuais, com vistas à construção de sujeitos de direito e de uma cultura de DH, atenta a violações, violências

e aos contextos de assimetrias de poder e suas consequências (DIBBERN; CRISTOFOLETTI; SERAFIM, 2018).

Por compreender as práticas extensionistas como proposições que podem facilitar ações que evidenciem práticas de EDH nos currículos, pois possibilitam a articulação entre o ensino e a pesquisa, pelo contato direto com a comunidade extra acadêmica, cabe trazermos uma definição do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras de 1987, que considera a extensão como:

“Um processo educativo, cultural e científico, articulador do ensino e da pesquisa e viabilizador da relação transformadora entre universidade e sociedade; a extensão seria uma “via de mão” dupla, ao encontrar na sociedade a oportunidade de elaborar uma práxis acadêmica que transformasse, além da sociedade, a própria academia; e, assim, a produção de conhecimento resultaria do confronto com a realidade social brasileira e regional, tendo a extensão como instrumentalizadora de um trabalho interdisciplinar e dialógico.” (Ibidem, p. 12)

Sem perder de vista a complexidade da Universidade Pública, ressaltamos as orientações legais que indicam que a formação dos profissionais deve refletir as construções críticas presentes na EDH, constituindo esta incorporação, também, como um direito. A Educação Superior pública assume um compromisso social, em meio a produção e disseminação de conhecimento, que passa pela democratização do ambiente universitário e dos currículos. Esses dispositivos devem correlacionar-se com outros saberes e afastar-se das visões utilitaristas de resposta ao mercado e da reverberação do conhecimento apenas como fator produtivo que conduz ao crescimento e à competitividade.

Para problematizarmos os apontamentos trazidos, podemos relacionar, ao nosso estudo, a pesquisa de Tavares (2017). A autora investiga práticas de EDH no ensino formal em escolas Estaduais em PE, no período de 2012-2014. Em suas análises, foi possível perceber: potencialidades, como a criação de uma gerência em EDH na Secretária de Educação do Estado, em que se buscou trabalhar para integralizar a EDH aos currículos e aos projetos políticos pedagógicos das escolas; e fragilidades, como a escassez de formação docente na área, de materiais didático-pedagógicos de apoio, de acompanhamento dos profissionais envolvidos e do processo de ensino aprendizagem.

De acordo com a publicação, os professores, gestores e educadores de apoio, participantes da pesquisa, trouxeram como desafios à prática da EDH nas escolas os seguintes pontos:

a) garantir que a EDH seja efetivamente vivida nas escolas; b) ser uma política integradora dentro dos próprios setores da Secretaria; c) estabelecer uma compreensão sobre EDH mais próxima de seus princípios; d) superar a deficiência na formação das equipes em relação ao conteúdo específico; e) ampliar a consciência de gestores(as) e professores(as) sobre a importância da EDH; f) fazer o alinhamento pedagógico em todo o Estado. (TAVARES, 2017)

Ressaltamos que a autora considera a não linearidade como uma característica desses processos, bem como a capacidade dos espaços escolares formais e dos indivíduos que neles atuam produzirem trajetórias exitosas, envolvendo a EDH e sua inserção nos currículos vividos por professores, alunos e demais membros da comunidade escolar.

Todavia, a pesquisa alerta sobre a realidade de um sistema educacional baseado na avaliação de “ranking” das melhores escolas, de propostas pedagógicas voltadas à competitividade e à classificação. Além disso, políticas educacionais descontinuadas e o apagamento desse debate na formação docente são fatores que dificultam a institucionalização da EDH no nosso Estado. Assim, percebemos que a incorporação da EDH nas escolas é algo em andamento, em construção, que se faz em avanços e retrocessos e que precisa de um olhar atento por parte de todos aqueles que participam da Educação.

Neste ínterim, ao considerarmos o termo escola, como ambientes educativos formais em geral, trazemos os autores Trevisol, Almeida (2019), pois estes destacam que a lógica neoliberal considera a formação para vida de sucesso aquela que propicia um novo ideal de humano, através da promoção de mentes e corpos aptos a funcionar de acordo com a sociedade do consumo.

Assim, é preciso contar com uma escola utilitarista, permeada por um currículo centralizador e homogeneizante, que favoreça a cultura e os valores empresariais. Nessa escola, a aprendizagem é instrumental e redutora. Os caminhos que se vinculam às artes e às humanidades são sufocados. O eu-empresa orienta as relações sociais. A escola torna-se, ela mesma, a empresa.

A escola passa a ser considerada uma prestadora de serviços e o conhecimento uma mercadoria a ser consumida por meio de uma transação econômica, necessária à continuidade da lógica do capital. Por isso, acreditamos que a educação deve contrapor-se a absorver a racionalidade neoliberal e voltar-se a projetos de educação

comprometidos com valores democráticos de convivência humana, diante do risco de uma degradação civilizatória.

Nesse sentido, podemos refletir que as consequências pedagógicas desse processo se constituem na existência de ambientes educacionais com propostas antirrepublicanas, que excluem uma formação diversa, plural e crítica. São locais fechados à discussão das contradições, da reflexão e da análise dos contextos local e global. Portanto, consideremos como significativos os estudos que, como esta pesquisa, intencionam, em suas análises, refletir sobre apagamentos da EDH nos currículos, pois, esta ausência é refletida para além dos muros das escolas. É vivida nos espaços de construção e transformação histórico, social e político, através de atuações e decisões individuais e coletivas.

4 CURRÍCULO DAS LICENCIATURAS: ARTICULAÇÕES CONJUNTURAIS, CONTEXTO DAS RESOLUÇÕES, AVANÇOS E RETROCESSOS NA INCORPORAÇÃO DA EDH

Diante dos diálogos trazidos anteriormente, seguimos com o nosso segundo capítulo teórico. Esse capítulo detém-se, mais especificamente, à reflexão dos marcos legais e suas reverberações no contexto político da universidade, visto que as concepções apresentadas nos suscitam um olhar crítico sobre as políticas-práticas curriculares e a incorporação da EDH neste contexto. Ampliamos, também, as discussões relativas ao próprio currículo em articulação com os caminhos assumidos na pesquisa.

Pontuamos que nossa investigação é desenhada sobre a prática pedagógica, do ponto de vista institucional, a partir de uma visão ampliada, ou seja, articulada à ideia de que:

[...]as práticas pedagógicas se organizam, de maneira intencional, para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. [...] elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. (FRANCO, 2016, p.541).

Diante desse coletivo, presente no ambiente universitário e em suas políticas-práticas curriculares, consideramos o fato de que os processos seletivos para atuação na docência, nesse nível de ensino, não exigem, necessariamente, uma formação pedagógica.⁵ Esse fato parece justificar o espaço do SEAP nesse contexto das práticas pedagógicas, vista de maneira coletivizada, pautadas em relações de articulação, voltadas à “necessidade da direção de sentido, a partir do coletivo, produzindo o desenvolvimento de consciências, discursos e atos que busquem uma nova direção às práticas referendadas – direção que é emancipatória, crítica e inclusiva” (FRANCO, 2016, p. 548).

Assim, o aspecto levantado pode trazer implicações no delineamento das ações dos professores universitários, estando, por vezes, mais voltadas aos conhecimentos e saberes de áreas específicas na composição do currículo dos cursos destinados a formar

⁵Os artigos 65 e 66 da LDBEN afirmam que formação do docente do Ensino Superior compreende: Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas. Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

profissionais do ensino. Tal premissa pode trazer fragilidades ou ser acompanhada por propostas de integração, coletivização, promoção de formações e debates permanentes destinados a reflexões críticas na atuação docente dos que se dedicam ao magistério no âmbito das licenciaturas.

Neste ínterim, pontuamos que, no contexto da práxis pedagógica, desenvolvida nos cursos de licenciatura, o aspecto que se relaciona diretamente ao nosso objeto é a política-prática curricular. Ao tomarmos o currículo como movimento, institucionalmente situado, que engloba o confronto teórico e ideológico de grupos que se envolvem, interna e externamente, com o meio da Educação, imbricado em um projeto de sociedade, de universidade e de escola, podemos trazer o seguinte entendimento do currículo:

... apresenta-se como um processo de fala-escuta; como uma atividade de estudo e de pesquisa; como um processo avaliativo nas suas diferentes modalidades e funções. Enfim, ele se mostra como um processo de discussão, de tomada de decisão, como definição política e como prática curricular. (SANTIAGO, 1998, p.40)

Conforme Santiago (1998), a prática curricular está relacionada à ação que é desenvolvida em todo o tempo escolar. Não se trata de prescrições concebidas por um grupo específico, mas sim de um espaço de construções político-pedagógicas e de democratização, no qual está presente o diálogo, o qual impõe atitudes de ver – ouvir, indagar – discutir, mobilizadas pelo coletivo de sujeitos que constituem a realidade escolar.

Nesse sentido, as políticas-práticas curriculares são observadas, em sua natureza, de participação. Exigem dos pesquisadores, dos que pensam as políticas, dos que atuam nas instituições de ensino, dos docentes e dos discentes comprometimento e engajamento tanto em nível intelectual quanto em nível social e político.

Assim, o nosso estudo considera a multiplicidade de sujeitos que compõe o movimento curricular, sua não linearidade, a contingência de suas decisões e os encaminhamentos diversos que cada um desses autores pode conferir às vivências do currículo. Nosso direcionamento está relacionado, em especial, à incorporação da EDH nos espaços de Ensino Superior. Portanto, vamos nos implicar, mais diretamente, com as políticas-práticas curriculares desenvolvidas pela coordenação dos cursos de licenciatura em parceria com os TAE do SEAP/CAC.

Podemos salientar que este estudo considera o currículo como uma prática vivida dia a dia. É movimento irregular que se insere em disputas de poder e buscas por hegemonias. Apresenta um caráter político-discursivo da realidade, sendo, ele mesmo, prática discursiva e social. É produtor de sentidos, significações e cultura, a qual reflete projetos de sociedade e transformação de sujeitos em relação a Outros sujeitos e ao mundo.

Neste caminho de compreensões, nos detivemos aos movimentos percebidos, a partir dos contextos políticos internos à UFPE, em que as regulamentações nacionais reverberam discussões e encaminhamentos políticos práticos, relacionados a decisões curriculares, presentes nas vivências dos cursos de formação docente. As tensões e os conflitos permeiam o cenário que reflete, em especial, as duas últimas orientação legais para os cursos citados. É sobre este cenário que comentamos a seguir.

4.1 O CONTEXTO POLÍTICO CURRICULAR DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA: ENTRE AS RESOLUÇÕES 2015 E 2019

Como apontado, consideramos que a temática abordada, nesse estudo, está interligada com a minha atuação como TAE do SEAP/CAC da UFPE. Nessa atividade profissional, entre outras atividades realizadas nos processos de assessoria pedagógica, o atendimento aos coordenadores e aos docentes dos cursos de licenciatura na elaboração e na reformulação dos PPC, os quais trazem, em sua composição, proposições curriculares, constituiu-se como experiência profissional decisiva e instigante nas buscas por sentidos contingenciais.

Ao refletirmos sobre as concepções e ações curriculares, no âmbito do Ensino Superior, fomos direcionando nossos olhares para a complexidade e para a necessidade, nas assessorias pedagógicas, de ampliar os estudos que, unidos às produções já publicadas, pudessem vir a trazer contribuições sobre a incorporação da temática da EDH nos currículos das graduações de uma universidade pública.

A partir do contexto apresentado, ressaltamos que a Resolução CNE N° 2, de 1° de julho de 2015, que tratava da formação inicial em nível superior de cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e formação continuada, foi analisada e revista em diversas instâncias da universidade. Essas discussões foram consideradas como um avanço, pois refletiam diretrizes que se encontravam em consonância com o PNE atual e com princípios

revestidos da ética, da humanização e da valorização docente. Assim, dialogamos com Aguiar e Dourado (2018), quando, em relação ao que estava previsto na Resolução apontam que:

[...]é fundamental assegurar o financiamento adequado da Educação Básica face a uma distribuição mais justa de recursos para a garantia da materialização do direito a educação e as metas e estratégias do PNE, o que inclui, entre outros, a universalização da Educação Básica obrigatória, educação em tempo integral, a instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), a valorização dos profissionais da educação, a instituição de Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica que contemple concepção de avaliação diagnóstica e formativa. É preciso valorizar concretamente o professor, com planos de cargos e salários dignos, ao mesmo tempo em que se busca uma formação inicial e continuada compatível com o projeto claro de sociedade desejado, como já previsto na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015 (AGUIAR; DOURADO, 2018, p. 19-20).

Ressaltamos que as pesquisas levantadas, nessa dissertação, revelam as significações de estudos curriculares que pensam a formação do professor em uma construção de relevância social ampliada e inacabada. Mesmo que se apresentem amarras legais, normativas e institucionais, são contingenciais e não definitivas, visto que, as políticas-práticas curriculares ganham contextos e contornos que vão além de prescrições. Observamos o currículo como uma produção de sentidos, sendo, ele mesmo, o currículo, produtor de cultura, para além de representar recortes culturais e conhecimentos selecionados previstos para perfis de egressos.

Assim, dentro do contexto político apresentado, após três anos de aprovação da Resolução CNE Nº 2, de 1º de julho de 2015, intensas discussões e análises em nível interno e externo à universidade resultaram na Resolução Nº 07/ 2018 – CEPE/UFPE. Este documento estabelecia as Diretrizes para as Reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE e dava outras providências. No caso, parecia prestar-se a impulsionar, dentre outros fatores relativos a problemáticas percebidas nas graduações, a reformulação dos PPC de todas as licenciaturas do CAC e dos outros Centros da instituição mencionada.

O processo de debate sobre como organizar e desenvolver uma proposta de orientação curricular, com o enfoque previsto na Resolução do Ministério da Educação, esteve temporalizado em cenários políticos e sociais de bastante instabilidade. Foi território de fertilidade conceitual e crítica, que buscava fomentar reformulações nos cursos de licenciatura com um enfoque sólido em quem realiza e torna concreta a

educação, quem segue, por meios efetivos e tácitos, questionando e coletivizando seus saberes teóricos e suas práticas, os professores.

Entretanto, o cenário atual sofreu consideráveis alterações. A Resolução que traduzia as Diretrizes Curriculares Nacionais para as licenciaturas no ano de 2015 encontra-se revogada e foi substituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019⁶. Entendemos que a nova orientação legal se apresenta, em sua generalidade, como uma proposta vinculada ao pragmatismo, em que podemos observar pouca inclinação para a necessidade de reflexão crítica e metacognição na formação do docente que irá atuar nas escolas brasileiras.

Ressaltamos que os sujeitos da comunidade universitária que, no contexto apresentado, desenvolveram a Resolução interna de 2018, não compactuaram com a extinção de anos de investimentos e estudos para realizar engavetamentos em prol de uma nova Resolução, pois a proposição é vista como verticalizada e desenvolvida com escassos diálogos com a comunidade educacional brasileira.

Assim, até o presente momento, o ano de 2022, a UFPE não possui uma Resolução que substitua a citada. O que vem ocorrendo são diversas mobilizações, tanto externas, quanto internas, para a formulação de uma política institucional que regule, em nível da universidade, as licenciaturas. Para que esta formação não se mova ao sabor de pressões políticas que, por vezes, destoam dos avanços teórico-práticos alcançados ao longo de décadas de esforços e lutas dos que pensam e fazem a Educação no país.

Frangella, Dias (2018), ao refletirem sobre a mais recente legislação, que busca trazer centralidade ao currículo, tanto da Educação Básica, quanto dos cursos de formação de professores, nos alertam sobre a amplitude, o dinamismo e a complexidade dos sentidos da formação humana e do fazer docente.

O currículo, vivenciado nas licenciaturas, constitui-se, portanto, como produções político-discursivas, que se vinculam às práticas e se mantêm abertas às lutas por significação. Nas negociações em busca de hegemonias, podem acontecer sobreposição de sentidos, contudo, estas são provisórias e contingenciais. Frangella, Dias (2018) apresentam restrições relativas à normativa que tenta propor um currículo comum e apontam a impossibilidade na condução de um fundamento essencialista.

⁶ A Resolução CNE/CP Nº 2, 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).

A concepção apresentada no documento em vigor configura-se na contramão dos debates curriculares e avaliativos concebidos sob a ótica da formação e do currículo, visto que as construções curriculares são realizadas em movimentos cíclicos, coletivizados e inacabados. Tais movimentos refletem significações e sentidos nas práticas pedagógicas em diferentes instituições de ensino.

Podemos considerar que as orientações da legislação em questão estão associadas à universalização e à homogeneidade de uma proposta curricular nacional que viria a suprir o que se apresentaria como lacuna na escola. Tal concepção faz referência às avaliações externas, nacionais e internacionais, pensadas de maneira massificada, desconsiderando as reais questões sociais que envolvem os estudantes e docentes do sistema público de ensino da Educação Básica.

Lopes (2018) nos auxilia com algumas linhas de compreensão sobre as implicações, referentes a um currículo comum destinado à formação de professores e à Educação Básica. Essa proposição, entre outras limitações, desobriga a ampliação da construção de propostas curriculares próprias que emergem de relações contextuais estabelecidas nas escolas. Configura-se como uma possibilidade de retrocesso, quando propõe um vínculo imediato entre a educação e o desenvolvimento econômico, reduzindo o processo educacional ao fornecimento de garantias uniformizadas e padronizadas.

Tal vertente, por vezes, desconsidera o que vem sendo realizado na escola e desempodera quem realiza. Tende a encobrir que a problemática associada à educação é mais que algo intrinsecamente pedagógico, compõe-se como reflexo de outras desigualdades sociais. As dificuldades enfrentadas, sobretudo nas escolas públicas do país, poderiam ser minimizadas com a ampliação de investimentos na carreira docente, com a melhoria das condições de trabalho nos ambientes escolares e das condições de vida das famílias.

A partir dessas considerações relativas aos regulamentos legais dos currículos das licenciaturas, ressaltamos que, nas assessorias realizadas pelo SEAP, no primeiro momento descrito, e, na atualidade, por vezes, se evidencia a seguinte dúvida: a única referência da EDH nos dispositivos legais daria conta da emergente relevância da temática?

O questionamento apresentado ganha força ao considerarmos a normativa em vigor e a percepção de redução, invisibilização ou mesmo desvalorização de temáticas caras à consolidação da EDH. Percebemos uma potente preocupação com os caminhos a

serem construídos e reconfigurados. Esses não devem perder de vista conquistas históricas que podem ser desarticuladas ou enfraquecidas por movimentos, predominantemente, conteudistas, ancoradas em conhecimentos considerados essenciais com base em metas fixas e preestabelecidas, asseguradas por avaliações embasadas na tônica da mensuração, da standardização e da padronização.

Hypolito (2011) nos apoia nos entendimentos, acerca da existência atual de uma proposta de educação gerencialista, trazida à tona de modo considerável, nos contextos político-neoliberais. Esta vertente pode ser apresentada como democrática, prometendo eficiência, bom desempenho e qualidade para o ensino público, através de deliberações verticais sobre questões como a definição de padrões curriculares.

Oposto a esta premissa, vemos a introdução da lógica de mercado, de regulação, de desvalorização docente ganhando corpo e trazendo o capital para o centro do processo. Neste cenário, as relações humanas, as construções do ser como sujeito de direitos e ator crítico de suas escolhas, vão ficando cada vez mais distanciadas e submetidas a controles e gerenciamentos que buscam, entre outros interesses, escamotear os baixos investimentos do Estado na educação.

Neste sentido, consideramos a concepção de currículo de Guedes, Frangella (2017), na dimensão do movimento e da significação. No espaço curricular, não há transparências em suas construções de sentido, pois os processos de articulações e de negociações são constantes, contingentes e produtores de enunciações culturais. Portanto, mesmo com o anúncio de caminhos de apagamentos relacionados a temáticas de valorização da vida humana em sua ampla diversidade, é possível acreditar em significações e construções curriculares que visem à responsabilidade com o Outro.

Em relação à Resolução nº 2, de julho de 2015, Diretrizes Curriculares Nacionais, que tratavam da formação inicial e continuada dos professores no Brasil, atualmente revogadas pela aprovação da BNCC, Guedes, Frangella (2017) destacam que, mesmo a legislação tendo premissas positivas, como uma maior articulação com a Educação Básica, o que favorece a redução das hierarquizações e as ações coletivas, esse documento demonstra processos de tensão, de idas e vindas, de avanços, mas também de retrocessos.

Esses processos são constituídos entre intencionalidades de controle e regulação, com o estabelecimento de metas de qualidade, em termos de índices padronizados e ênfase na centralidade do conhecimento academicista. Simultaneamente, também se faziam presentes, naquelas Diretrizes de 2015, a perspectiva de formação crítica, como

unidade entre teoria/prática, o vínculo com a produção cultural cotidiana e o compromisso social, aspectos defendidos pela ANFOPE desde os anos noventa. Porém, o primeiro direcionamento ganha um enfoque sobressalente nas proposições articulatórias da Resolução analisada (GUEDES; FRANGELLA, 2017).

Entretanto, ao refletirmos sobre a legislação em vigor, atualmente, podemos observar que pontos de avanço foram suprimidos, camuflados ou mesmo suspensos. A presença de elementos de construção crítica da lógica das diferenças e o destaque ao papel do professor protagonista, no sentido da pesquisa, são exemplos destes pontos. Todavia, não deixamos de considerar que as normativas não encerram as prescrições curriculares e de formação, são contingenciais e precárias, estando expostas a correntes contra hegemônicas e as atuações nos ambientes de ensino que conduzem a múltiplos sentidos.

Nesse caminho, compreendemos que a dimensão social do currículo, na formação docente, pode ser revigorada ao considerarmos a permanência da previsão, nas legislações em vigor, da tríade universitária que foca no ensino, na pesquisa e na extensão, a fim de que, em especial, a Universidade Pública assuma uma proposta formativa “sempre e conjuntamente com o professor e não para o professor, uma vez que esse profissional é o autor legítimo de sua prática e, como tal, autorizado a pesquisá-la” (GUEDES; FRANGELLA, 2017, p.1157).

Além disso, destacamos a perspectiva da complexidade do trabalho pedagógico, o qual visto em amplitude, considera aspectos de profissionalização e identidade docente e traz à tona a melhoria da Educação atrelada à esfera pública. Concordamos com as autoras quando colocam “a necessidade de empreender análises que, para além de binarismo e dicotomias, se volte para a articulação, deslocamento entre as diferentes esferas observando como as relações inter e intracontextuais operam.” (GUEDES; FRANGELLA, 2017, p.1159), sendo, este caminho intenção de análise relacionada ao objeto de estudo da nossa pesquisa.

Neste sentido, observamos um olhar necessário de desconstrução de imposições de políticas-práticas curriculares que atendem muito mais a uma lógica neoconservadora do que aos anseios de uma formação docente mais articulada com a integralidade humana. Apontamos, conforme a TD, a impossibilidade de fechamentos absolutos, em meio à precariedade dos discursos parcialmente hegemônicos vigentes.

Quanto ao currículo, reforçamos o nosso distanciamento da ideia de um currículo fixo e suficiente, voltado a intenções de padronização da formação e de práticas

docentes. Esta ideia de currículo secundariza o lugar do sujeito, considerando-o produtor e crítico do que está posto. Cada vez mais, o Ensino Superior vem mostrando-se fortemente influenciado por demandas de internacionalização e de globalização, entrando no bojo de projetos políticos educacionais que supervalorizam aspectos da “prática”, ocasionando um cenário de tensões e disputas no campo curricular.

Nessa direção, observamos, no contexto brasileiro atual, governantes filiados a proposições ultraliberais e neoconservadoras. Essa situação reverbera em decisões de cunho normativo curricular como a BNCC e a BNC – formação. Esses documentos revelam-se direcionados a propósitos que buscam obstaculizar temas como a diversidade de gênero e a educação antirracista, causando impactos na formação docente do país, inclusive, na incorporação da EDH nos currículos das licenciaturas.

Contudo, reforçamos que nenhuma normativa curricular é incorporada à formação sem ser significada pelos que ensinam, pelos que aprendem e pelos demais sujeitos que participam da coletivização das construções curriculares em movimentos de trocas constantes. Assim, compreendemos que o currículo se articula em componentes curriculares e vivências, frutos de disputas e tensões, por produções discursivas que são hegemonizadas provisoriamente.

Portanto, a indecibilidade, a não linearidade e a impossibilidade de fechamentos finais são alguns princípios que tomamos na nossa dissertação. Esses princípios não são impeditivos para análises e buscas em torno do nosso objetivo, visto que produções de sentido são construídas e desconstruídas nos mais diferentes contextos educacionais e, muitas vezes, podem ser caracterizadas em fechamentos provisórios, os quais, em um momento de retrocessos políticos, nos instigam a aproximarmo-nos de relações que se liguem a projetos de Educação para superação de pré-conceitos e omissões.

4.2 O CURRÍCULO, A EDH E AS CONEXÕES CONJUNTURAIS CONTEMPORÂNEAS: RELAÇÕES PANDÊMICAS

Ao pensarmos neste contexto de avanço do neoliberalismo na conjuntura contemporânea, podemos citar a experiência da pandemia como algo a ser refletido. Para humanidade, esta é uma situação global inusitada, pelo menos no último século, visto que todos os humanos estão vulneráveis à doença, porém nem todos a enfrentam igualmente. Uns estão com fome e sem condições de proteção, outros com acesso a médicos garantido e com suas necessidades de subsistência atendidas. Tal abismo

ênfatizou a condução de pensarmos a incorporação da EDH nos currículos, partindo de uma lógica não padronizada, que tenha a intenção de valorizar diferenças individuais, ao passo que luta pela redução das injustiças sociais.

Podemos dizer que vivemos tempos de imprevisibilidade, de incertezas, desconfianças e indefinições. Mesmo assim, a educação, bem como outras áreas profissionais, foi impelida, desde a Educação Básica ao Ensino Superior, a não se dissociar da produtividade. Essa atitude parece contraditória, pois pode ser “reconhecida agora como uma mais valia por permitir manter a produção e reduzir as respectivas despesas operacionais (eletricidade, computadores, internet, água, café), assumidas pelos próprios trabalhadores nas suas residências” (MORGADO, SOUSA, PACHECO, 2020, p.5.).

Com um olhar crítico e sem deixar de considerar os benefícios que obtemos com o desenvolvimento das tecnologias, ressaltamos, como negativo, pensarmos que a ampliação do teletrabalho e das modalidades de Ensino à Distância (EAD) possam passar a ser naturalizadas como os melhores caminhos para redução de desigualdades.

Destacamos que o ato pedagógico é construído por meio de relações, questões socioemocionais, interações e o currículo é, sobretudo, espaço de partilhas. Portanto, não podemos conceber como uma tendência saudável o “isolamento curricular”, focado na digitalização do currículo e na eficiência instrucional que enfraquece as dimensões curriculares do pessoal, do social e da própria vida humana e planetária (MORGADO, SOUSA, PACHECO, 2020).

Os autores pontuam que não devemos confundir o mito da velocidade, reforçado pela tirania do aqui e agora, do imediatismo, com a percepção de garantia de sucesso, instaurado na dita sociedade da informação e do conhecimento. Morgado, Sousa, Pacheco (2020) nos alertam que a suposta ideia de uma necessidade hipervelocidade de aprendizagem constante não se inicia com o evento da pandemia, mas vem sendo vislumbrada por avisos diversos, entre eles, a especulação financeira e as mudanças climáticas destrutivas. Porém, tais situações pareciam encobertas, até que um vírus letal nos impõe isolamento, angústias e medos.

Há uma desestruturação da nossa relação com o tempo, o que podemos considerar uma miopia temporal. A ausência física e a presença invisível nos induzem a uma dificuldade de projeção de futuro. No presente, vivemos, há algum tempo, os retratos de uma economia consumista, a qual se desenvolve em uma sociedade da sedução. Essa sociedade pauta-se numa lógica hedonista, que se refere ao prazer como

bem supremo, obtido pela febre do conforto e que tenta guiar tanto individualidades quanto coletividades subjetivas.

Ao voltarmos o contexto apontado ao cenário da UFPE, abordado diretamente na pesquisa, pouco tempo depois do anúncio da pandemia, professores, técnicos e a própria instituição iniciaram uma corrida para adaptar-se ao contexto e dar continuidade às atividades internas da universidade. A instituição aderiu à parceria com empresas para garantir e-mails institucionais para servidores e estudantes; passou a ofertar cursos de formação para o uso intensificado das tecnologias e metodologias adequadas; fomentou encontros virtuais para trocas de experiências, entre outras ações.

Com isso, poucas semanas após a determinação pelas autoridades sanitárias de isolamento social, o funcionamento das atividades laborais voltou a ser possível, remotamente, para os servidores, reafirmando o compromisso e comprometimento destes profissionais. Contudo, os entraves associados a esse novo modelo de trabalho não foram poucos. Como exemplo das problemáticas enfrentadas, podemos citar: o adoecimento físico e mental de familiares e trabalhadores, a constante e triste possibilidade ou a dura realidade em lidar com a despedida de pessoas queridas e a falta de compatibilidade entre o ambiente doméstico e o ambiente de trabalho.

Entretanto, ainda pior do que a experiência dos servidores, podemos considerar a situação de muitos dos estudantes da universidade, em especial, o público das licenciaturas, indivíduos que, historicamente, vivenciam dificuldades socioeconômica, tendo o ingresso no Ensino Superior um vislumbre de mobilidade social.

Os estudantes dos cursos de formação docente, por vezes, não dispunham do acesso à rede de internet, de equipamentos para conexão e de acompanhamento de aulas ou encontros. Além de enfrentarem o agravamento de condições de vulnerabilidade social, já presentes em suas realidades, mas acirradas pela crise econômica e social humanitária, causada pela pandemia da COVID-19 e pelo descomprometimento das autoridades públicas em lançar mão de medidas emergenciais para conter o vírus e as crises humanas.

A fim de minimizar a questão estudantil, foram mobilizados, pela universidade, esforços para oferecimento de auxílio digital e outros acompanhamentos. Assim, somente em julho de 2020, foi ofertado o primeiro semestre completo daquele ano. Porém, configurou-se como um semestre letivo suplementar, não sendo obrigatória a matrícula dos estudantes, visto que nem todos foram contemplados pelos auxílios estudantis e os casos de doença e morte no país chegaram a números alarmantes.

Em março de 2021, de modo ora remoto, ora híbrido, por causa das oscilações de determinações sanitárias, devidos aos números de casos e a super lotação dos sistemas de saúde do Estado, foi retomado o semestre 2020.1 para que fosse concluído. Nesse mesmo ano, foram ofertados aos estudantes três semestres letivos. Esse acordo demandou reflexões, decisões e proposições curriculares que considerassem a urgência, sem perder de vista a natureza do curso e a vivência de currículos vivos, dialógicos e críticos.

Convivemos com ameaças e sobressaltos constantes. Assistimos ao negacionismo e à política de morte fazer exclusão de vidas invisibilizadas. Pobres, negros, idosos, são exemplos dos que foram mais diretamente impactados pela doença e pela pobreza. Esta conjuntura colaborou com atraso na aquisição de vacinas, ao passo em que se observava a ausência de investimentos na Educação. Assim, somente no ano de 2022, com o substancial avanço da vacinação no país, foi possível que a UFPE oferecesse um semestre letivo híbrido para uma maior quantidade de cursos e, posteriormente, retomássemos as atividades presenciais.

Consideramos que as consequências dos eventos pandêmicos e políticos não são possíveis de mensurarmos no momento, mas, certamente, apesar da capacidade humana de reinvenção, serão sentidas por muito tempo. Assim, Kohan (2020) nos oferece uma pontuação sobre os tempos pandêmicos e a morte da escola quando coloca que:

Pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, até os mais críticos da instituição escolar, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente (KOHAN, 2020, p.5).

Diante do exposto, pensamos na função social da escola. A partir de um cenário de desigualdades, observamos uma política atual que valoriza muito mais o mercado do que a vida. Neste cenário, as escolas públicas e privadas, bem como as instituições de Ensino Superior, encontram-se em situações bem diferenciadas. As precárias condições dos estudantes das redes públicas ficam ainda mais expostas.

Porém, algo que ficou semelhante para qualquer nível ou realidade de ensino é a insubstituível presença dos professores e professoras, visto que, nenhum material ou advento tecnológico, pode ou poderia ocupar o espaço ou o papel do profissional

docente preparado para o ato de ensinar, ou mesmo preencher as relações de afeto e os investimentos de crescimentos socioemocionais para os que partilham e compartilham o ambiente escolar.

Kohan (2020), também, nos apresenta uma reflexão sobre o tempo em suspensão. Para muitos, o tempo das atividades extraescolares e as do trabalho educacional, antes diferenciadas por determinações de espaço e de rotinas, agora encontram-se, perigosamente, imbricados e causam muito mais pressões.

Para além disso, refletimos sobre a complexa relação entre as temporalidades na perspectiva grega dos tempos: o *khrónos*, referente à passagem das horas e dos períodos de passado e futuro; o *kairós*, relativo ao instante, ao agora, ao adequado para experimentar, composto de singularidades e o *aión*, diferentemente dos outros dois, é o tempo infantil que prolonga a temporalidade presente e intensifica o momento. Todos os modos de se encarar a temporalidade são atingidos pela pandemia, apesar dos relógios não pararem, as experiências e vivências estarem, mesmo cronologicamente modificadas, misturadas ou com exigências de controle e aligeiramento. (KOHAN, 2020)

Nesse contexto, podemos refletir, ao dialogarmos com Ferreira, Barbosa (2020), que as sobrecargas impostas à educação não são novas, mas foram agravadas pela obrigatoriedade do afastamento social para a preservação da saúde. A educação encontra-se em um acelerado movimento de mudança, sob o qual se faz necessário a reflexão dos limites a serem resguardados.

Diante do caráter provisório das decisões, não podemos confundir a adoção do ensino remoto com uma ampliação da modalidade EAD. A educação é concebida como ação coletiva, cujas aprendizagens são revigoradas nas interações humanas. O remoto, em nenhuma hipótese, será equiparado ao ensino presencial.

Neste sentido, esclarecemos que a EAD e o ensino remoto são modalidades com diferentes características. A primeira é planejada com um distanciamento entre docente e o discente que interagem em ambientes virtuais preestabelecidos e está regulamentada desde a LDB 9394/96. O segundo, foi regulamentado, emergencialmente, para buscar minimizar os reflexos na educação, durante o isolamento social, prevendo momentos de interação virtual síncronos e assíncronos e a possibilidades de avaliação remota. Já a modalidade híbrida mescla momentos remotos com aulas presenciais, durante um mesmo semestre ou determinado período de ensino.

Consideramos que o ensino remoto pode contribuir com a agilidade dos processos e com a quebra de barreiras geográficas. Entretanto, simultaneamente, pode vir a intensificar cobranças burocráticas feitas aos docentes e demais profissionais da educação, além de poder proporcionar a impossibilidade de participação de muitos estudantes que não dominam as ferramentas tecnológicas, não têm acesso a equipamentos, não possuem ambiente adequado e nem acesso à rede de internet de qualidade. Assim, posicionamo-nos contrárias à banalização da exclusão. Cada estudante ou professor desassistido é uma grave falta para Educação e para o país.

Não nos eximimos de colocar que, muitas pessoas, entre elas, enfatizamos as crianças e os jovens matriculados, nas escolas e universidades públicas do país, vêm enfrentando a falta de alimento e de proteção contra a violência. Tais aspectos encontravam amparo no ambiente escolar ou universitário, como, por exemplo, nos programas de moradia estudantil e restaurantes universitários que precisaram ser descontinuados neste período. A ausência de políticas de garantia de direitos foi desvelada pela pandemia, mesmo para os que tentavam manter-se alheios.

Dentre as finalidades da escola e do ensino, está a contribuição com a transformação e a emancipação dos indivíduos, diante dos diferentes sentidos atribuídos pelas singularidades. Contudo, com as propostas emergenciais, os estudantes vêm convivendo com a oferta de conteúdos desconexos, fragmentados, ausência de recursos, espaço e acompanhamento. Esse cenário tenta apresentar como aceitável a exclusão e é, por isso, que precisamos estar atentos e ativos em posicionamentos opostos ao que é posto em agendas de Estado arbitrárias ao respeito à vida.

Muitas vezes, foi e é necessário a ação de resistir, por entre brechas, diante de uma política de morte, que se propunha ao retorno do trabalho presencial sem condições de proteção ou vacina, além de sujeitarem as práticas curriculares às lógicas de avaliação e resultados, ao invés da priorização da problematização, do diálogo coletivo, da valorização da empatia, da sensibilidade e do afeto.

Quanto às condições de trabalho docente, evidencia-se o sofrimento, a perda de identidade, a dúvida sobre a própria capacidade, a ausência de controle sobre a autoimagem, a redução da autonomia e a perda de direitos. Essas situações precisam estar em debate nos cursos de formação docente, pois esses aspectos são traduzidos por intencionalidades relacionadas à desvalorização e à desprofissionalização docente. No nosso caso, destacamos que a EDH e sua presença nos currículos dos cursos de

formação de professores, também, perpassa a valorização do profissional, as condições de trabalho e de acesso à educação em todos os níveis.

Para Souza, Rodrigues, Pereira, Fontana (2020), em pesquisa que relaciona narrativas de professoras(es) de escolas públicas com a educação durante a pandemia, muitas resistências e sofrimentos foram agravados pela precariedade de condições para alunos e professores e a continuidade de cobranças. Os autores destacam que os professores estão no centro das relações de trabalho. Mesmo sem a presencialidade, a tecnologia não os substitui. Flexibilização da carga horária e prestação de contas a organismos mundiais não foram descontinuadas, apesar de engodos nas reais possibilidades de aprendizagem.

Mesmo as possibilidades de ensino pela TV ou rádio não alcançam a todos. É visível a desigualdade e a exclusão para alunos e a dificuldade de muitas famílias. O isolamento criativo é para poucos. Mesmo com a entrega de materiais impressos, não há garantia de aprendizagem ou mesmo de devolutiva. Os professores ficaram obrigados a cumprir metas burocráticas, impostas, muitas vezes, desconsiderando o contexto. Os prejuízos levarão tempo para serem reparados. As situações de fome, entre outras, que aparecem na pesquisa são realidades de agravamento da vulnerabilidade sócio econômica que pode ser ampliada a muitos municípios brasileiros (SOUZA, RODRIGUES, PEREIRA, FONTANA (2020).

Diante do exposto, reafirmamos a necessidade de abordar a realidade contextual da conjuntura pandêmica, na qual desenvolvemos a pesquisa, com a intenção de reforçar o entrelace relacional entre as propostas de políticas-práticas curriculares dos cursos de formação de professores e a presença da EDH. A EDH é assumida em seu sentido de responsabilidade com o Outro, com a valorização das diferenças e do comprometimento com a certeza de que cada vida importa. Assim, colocamo-nos alinhadas a um projeto de sociedade que não perpetue ou compactue com injustiças e sofrimentos.

Assim, após as considerações dos contextos legais e cenários que constituem os contornos de desenvolvimento de nossa pesquisa, passamos para as análises dos dados coletados. Essas estão interrelacionadas aos constructos teóricos apresentados em alinhamento direto com a busca por sentidos, contingencial e historicamente, assumidos e situados pelas lentes da TD.

5 ARTICULAÇÕES PRESENTES NAS DISCURSIVIDADES DO CAMPO CURRICULAR DAS LICENCIATURAS, ACOMPANHADAS PELO SEAP/CAC, RELATIVAS À INCORPORAÇÃO DA EDH

Discutimos, neste capítulo, as análises referentes ao objetivo apresentado, conforme consta na fundamentação teórico-metodológica deste estudo. Inicialmente, nos dedicamos a caracterizar a emergência do SEAP/CAC, suas construções político - discursivas em meio aos movimentos e sujeitos que apresentam suas práticas de funcionamento e organização.

Depois, vamos dialogar com as formações discursivas referentes à incorporação da EDH nos documentos dos PPC das licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música, através das análises dos encaminhamentos hegemônicos em meio à pluralidade de discursos. Por fim, seguimos com os sentidos discursivos apresentados pelas coordenadoras dos cursos em nossos momentos de entrevistas semiestruturadas.

Em uma trajetória assumida de análises e contextualizações, em especial da política vivida nas licenciaturas, atentas a elementos implícitos e explícitos, estratégias demonstradas consciente e inconscientemente, a pesquisa busca interrelacionar, pelo discurso, os objetivos específicos, a fim de construir um caminho aberto para alcançar o objetivo central, pela discursividade presente na contingencialidade e precariedade do contexto estudado.

Seguimos a perspectiva da impossibilidade da essência última do fenômeno, assim, nossa pretensão é contribuir com as discussões científicas do campo curricular, a partir do momento histórico e do contorno sociopolítico e econômico vivido, conforme Laclau e Mouffe (2015, p.21) nos apontam:

Não há decisão política ou ordem estabelecida capaz de ocupar permanentemente o lugar da Ordem em si. É somente pelo fato de a ideia mesma de Ordem ser um horizonte inalcançável – e ao mesmo tempo sempre requerido – que podemos falar de política e de hegemonia. Essencialmente precárias, contingentes, estas últimas marcam a infinitude de possibilidades de outras ordens, sempre incapazes de ocupar o lugar da Ordem permanentemente, pois esta última não possui qualquer conteúdo específico. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.21)

Nesse sentido, estamos voltadas às cadeias discursivas, considerando-as ordens provisórias, percebidas nos cursos de licenciatura, acompanhados pelo SEAP/CAC,

referentes à incorporação da EDH. Tais cadeias admitem a união de elementos e identidades, antes dispersos em ordens de equivalência, que interessam ser analisadas, diante de um contexto político prático e regulamentar de apagamentos e retrocessos de direitos e constructos relativos a um projeto de justiça social e de valorização das diferenças na Educação, em especial, no campo curricular da formação docente.

5.1 O SEAP E AS CONSTRUÇÕES DISCURSIVAS RELATIVAS À POLÍTICA PRESENTE NAS ASSESSORIAS PEDAGÓGICAS

Diante do exposto, apresentamos as análises realizadas, a partir das construções discursivas advindas da caracterização do SEAP/CAC, em entrelace com o perfil da equipe profissional de TAE, atualmente, lotada no setor. Trazemos uma leitura das relações estabelecidas com as orientações de construções políticas na universidade em parceria com as licenciaturas em seus constructos curriculares. Consideramos especial atenção às proposições relativas à incorporação da EDH nestes constructos.

Esclarecemos que “todo fenômeno social é o cruzamento de diversas formas de construção daqueles acontecimentos. Construção discursiva daqueles acontecimentos. Construção política dos acontecimentos, o que significa a mesma coisa” (BURITY, 2014, p.66). Assim, as construções político-discursivas que perpassam o setor nos permitem tecer movimentos de compreensão das cadeias de articulação presentes nas políticas-práticas curriculares desenvolvidas pelos coordenadores das licenciaturas em Teatro, Dança e Música, em parceria com os TAE do SEAP/CAC, direcionadas à incorporação da EDH.

Compreendemos que as cadeias de articulação, como produtoras de sentido, podem revelar-se em decisões e discursos que se movem e se unem em diferentes direções relativas as diferentes identidades e aspectos. No nosso caso, mobilizamos o SEAP/CAC e os TAE, que prestam assessoria pedagógica às licenciaturas selecionadas, e a caracterização das suas construções de trajetória e dos perfis expostos no momento da pesquisa, sob a ótica da não fixação e do não essencialismo.

Neste sentido, consideramos o SEAP como um campo pedagógico envolvido nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. Para a sua caracterização, vamos caminhar pelas construções discursivas pertinentes aos seguintes questionamentos: O que é o SEAP/CAC e quais seus contextos históricos e atuais? Como são mobilizadas as

práticas de assessoria pedagógica junto às licenciaturas? Como acontecem as construções discursivas que envolvem o SEAP, frente às regulamentações e articulações políticas internas e externas à universidade?

Para mobilizar o **primeiro questionamento** lembramos que o SEAP possui catorze anos de existência. A sua inauguração, conforme exposto anteriormente, partiu da instituição do REUNI, política do governo federal. Assim, podemos considerar que o seu contexto de nascimento é desenhado em meio a articulações internas do Centro, respaldadas pelo cenário político nacional vigente à época. Esta união provisória de interesses, do que é protagonizado externamente à universidade com necessidades pedagógicas internas, mostra-se como propulsora de surgimentos e de ações que abrem espaços para a coletivização das políticas-práticas curriculares.

Em seus primeiros anos de existência, o SEAP teve como foco principal contribuir com as graduações do CAC na solução de dificuldades para adequar-se às exigências e concepções regulamentadas pela política externa e interna à UFPE. Contudo, as demandas pedagógicas do CAC e dos seus cursos de licenciaturas foram sendo, ao longo dos anos, ampliadas e modificadas. O discurso que justificava a criação do SEAP para responder às exigências regulamentares não era mais suficiente.

Ressaltamos que o surgimento do SEAP não foi um movimento da universidade, como um todo, submetido à reitoria, mas do CAC, portanto não há SEAP em todos os Centros da UFPE. O CAC, através da iniciativa pioneira da diretora à época, inaugurou o espaço pedagógico. Tratava-se de um setor vinculado à diretoria, que não tinha sala física, e contava com duas TAE.

Atualmente, o setor possui uma sala ampla, com estrutura adequada para reuniões de pequeno porte e demais atendimentos. Ter um local físico corresponde a se fazer presente e contribui com a condição de valorização das assessorias pedagógicas, dirigidas aos professores e aos estudantes. Esse público chega ao SEAP por demanda espontânea, encaminhamento ou agendamento.

Este movimento de existir, mas não ser plenamente legitimado, pela não institucionalização do setor na universidade, configurou-se como um motivador para que a equipe necessitasse abrir espaços em meio a brechas. Não eram todas as licenciaturas que desejavam ter debates de profissionais que poderiam ou não oferecer compreensões pedagógicas distanciadas das pensadas pelos docentes envolvidos. Os posicionamentos do SEAP/CAC afastam-se do tradicionalismo acadêmico. Podem,

então, ser pautados em princípios pedagógicos que mobilizam conflitos diante de diferentes posturas e compreensões.

A própria instabilidade quanto à permanência do SEAP, a depender das mudanças de gestão da diretoria do CAC, ocasionavam posturas diversas nos movimentos do setor. Em certos momentos, optou-se por um maior silenciamento. Com o tempo e os fortalecimentos internos e externos da equipe, as vozes que vêm da assessoria pedagógica foram ganhando visibilidade na universidade e respondendo a questões que perpassavam o fazer do professor e do estudante em construções curriculares pluralizadas no Centro.

Neste sentido, ainda em relação à instabilidade quanto a existência do setor, pontuamos que existe, a alguns anos, uma mobilização por parte dos TAE e Pedagogos, lotados em diferentes locais da universidade, para que o SEAP tivesse seu reconhecimento ampliado, através da aprovação e regulamentação de Resolução própria. Os profissionais envolvidos articularam-se em torno do desejo e da necessidade de reconhecimento institucional, para dar continuidade e multiplicidade, na UFPE, do movimento de coletivização das ações de assessorias pedagógicas.

Ressaltamos que muitos TAE e Pedagogos da UFPE mobilizaram esforços para a institucionalização e ampliação do SEAP, por entender esse setor como um lócus privilegiado de desenvolvimento da assessoria pedagógica e do exercício das atribuições previstas para os cargos profissionais citados. Todavia, até marco de 2022, o SEAP não havia sido regulamentado de modo coletivo.

Somente em abril de 2022, durante o desenvolvimento das análises dessa pesquisa, após muitas negociações com diferentes gestões da Reitoria, o SEAP foi institucionalizado, por meio da Resolução 01/2022 do Conselho de Administração (CA) da UFPE. Os diálogos, ao longo das negociações que culminaram na institucionalização, revelaram o setor em uma condição de relevância quanto a sua permanência e expansão na universidade. Os interesses e demandas advindos dessa formalização articularam-se e assumiram, nesse momento, *status* de hegemonia.

No movimento atual de institucionalização, ocorreu a mudança de configuração de Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica para Núcleo de Assessoria Pedagógica (NEAP). Essa mudança não se caracterizou como uma alteração na composição das proposições que estavam previstas para a atuação do setor, as quais foram acatadas na resolução.

Destacamos, também, que, antes da institucionalização dos NEAP, o SEAP já estava presente no Regimento Interno do CAC, conforme a Resolução 09/2021, do Conselho de Administração da UFPE, a qual aprova o Regimento Interno do Centro de Artes e Comunicação. Do documento, podemos destacar o seguinte trecho, descrito na subseção V, do setor de estudos e assessoria pedagógica, que aponta a sua finalidade, seu responsável e algumas atribuições relativas ao currículo debatido nos NDE:

Art. 67. O Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica (SEAP) é a unidade que planeja, assessora e executa projetos e ações didáticas e pedagógicas no âmbito do Centro. Art. 68. O SEAP terá um servidor do quadro dos técnicos em assuntos educacionais ou pedagogo como responsável, indicado pelo Diretor do Centro. Art. 69. Compete ao SEAP: I - planejar e estruturar ações pedagógicas no âmbito dos cursos de graduação do Centro, atuando em parceria com os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), as coordenações dos cursos de graduação e as Pró-reitorias; II - assessorar pedagogicamente as Coordenações dos Cursos de Graduação e seus respectivos NDE nos processos de implantação, execução, avaliação e reformulação do Projeto Pedagógico de Curso (PPC). (UFPE, 2021, p.27)

Diante das finalidades articuladas às políticas-práticas curriculares, presentes tanto no Regimento do CAC, quanto na Resolução 01/2022 do CAC/UFPE, que Institucionaliza as atribuições e o funcionamento dos NEAP, vinculados aos Centros Acadêmicos, e dá outras providências, aprovada posteriormente, consideramos que a não institucionalização do setor, durante anos, correspondeu a uma questão de articulação política inserida em disputas, nas quais circulam decisões e articulações voltadas às dinâmicas de construções curriculares. Nesse contexto, cabe pensarmos: quais atores são considerados legitimados a contribuir nessas construções em uma universidade pública?

Muitas vezes, foi necessário que o SEAP, ao atuar às margens dos processos, utilizasse de argumentos de convencimento para estar presente em discussões curriculares em instâncias abertas a todas as licenciaturas, como, por exemplo, o Fórum de Licenciaturas da UFPE ou mesmo em instâncias do Centro, como a Câmara de Graduação. Foi, a partir dessas práticas de assessoria, que o SEAP foi se fazendo perceber e ganhado força na participação em debates que envolviam a dimensão pedagógica. O setor propõe-se a desenvolver um movimento de continuidade nos acompanhamentos, estudos e proposição de ações pedagógicas em sentido crescente e circular.

Assim, após atender à caracterização dos contextos históricos do SEAP/CAC, vamos seguir para nosso **segundo questionamento** através das construções discursivas

mobilizadas nas práticas de assessoria pedagógica junto às licenciaturas. Nesse sentido, as participações nas discussões dos NDE circulam em pontuações e debates pedagógicos coletivizados sobre as políticas-práticas curriculares, tais como: avaliações formativas com critérios de clareza e transparência, acessibilidade, valorização da condição da formação para a docência, atenção às temáticas regulamentadas como transversais nos currículos das graduações de uma universidade pública, como a EDH.

Assim, apontamos nossa concordância com Santiago (1998), quando a autora apresenta o currículo como um projeto político de construção coletiva. Ao expandirmos o sentido do termo escola, para instituições de ensino, incluindo a universidade, consideramos que: “o currículo é a expansão da política educacional que resulta do diálogo entre diversos campos do conhecimento e do confronto de interesses de grupos que se instalam na escola/sala de aula” (SANTIAGO, 1998, p.40). Compreendemos que os movimentos de confronto e disputas curriculares acontecem na discursividade prática e estão permeados de construções políticas como as trazidas nessa análise.

Ressaltamos que, nos momentos de assessoria pedagógica, quando o SEAP é convidado a participar das discussões do NDE, geralmente, acontece o esclarecimento e debate das exigências ligadas a políticas-práticas voltadas ao campo do currículo no Ensino Superior. A pontuação do papel do estudante na vivência do currículo e a busca pela coletivização das decisões são elementos presentes nestes momentos. O diálogo é posto como referência nessas construções, com a perspectiva, presente na EDH, de uma formação democrática que pense no Outro.

Nas assessorias direcionadas às licenciaturas, o setor enfatiza, também, que os perfis de egressos docentes devem ter claro o compromisso com o ato de ensinar, ao prever currículos voltados a um projeto de sociedade menos desigual, que valorizem as diferenças e os processos relacionais entre o universal e o particular, considerando o que é local, sem deixar de refletir a nível global.

Nessa direção, as construções discursivas político-práticas, que permeiam as discussões curriculares presentes nos momentos de assessoria pedagógica aos NDE, resultam em decisões contextualizadas e passíveis de modificações. O que é posto no PPC precisa ser vivido pelos sujeitos que fazem as licenciaturas. O que é hegemonizado em um documento é proveniente de um determinado contexto contingencial, em que nem sempre se revela o que é posto em regulamentações, políticas ou orientações pedagógicas. Cada grupo, em suas movimentações e vivências, é construtor de políticas-práticas curriculares. Assim:

Entendemos que o currículo vivido é a corporificação do currículo pensado e proposto e que, por isso, sua natureza é ainda mais dinâmica e os significados atribuído às políticas curriculares são ainda mais circulares e não fixos. Isso significa dizer que pensar o currículo implica considerar os aspectos culturais e sociais. Essa realidade requer do professor o enfrentamento de alguns desafios, a exemplo da vivência de um currículo em movimento, portanto, de um processo de formação no ensino em movimento. (ALMEIDA, SILVA, LINS, 2015, p. 654)

Esse aspecto do dinamismo e do movimento curricular pode ser considerado desafiador na presente análise. Essa questão pode ser sentida como um facilitador, em grupos dispostos a perceber-se em trocas e construções constantes, mas, ao mesmo tempo, pode ser conflituosa, por endereçar-se em sentido contrário a tradições e favorável à fluidez de fronteiras de poder e aberturas para saberes distintos dos hegemonizados em um determinado contexto. Essas fronteiras de poder dizem respeito ao que deve ou não constar nos currículos das licenciaturas. Esse é um campo em constante mudança, por isso, não pode ser visto como fechado em definitivo, mas sim propenso a fechamentos provisórios.

Destacamos que o acompanhamento pedagógico das reuniões dos NDE, como foco nas políticas-práticas curriculares, é uma ação que se dirige às licenciaturas em Dança, Teatro e Música com frequência. Nesses momentos, são discutidas demandas do curso, da universidade e do MEC, anseios e desejos dos envolvidos e outros movimentos que são trazidos através de representação. No NDE, não há presença estudantil, por exemplo, mas as colocações dos anseios discentes podem fazer-se presentes por outras vozes.

Nesse caminho, direcionamo-nos ao nosso **terceiro questionamento** estipulado nesta secção, o qual se refere aos desdobramentos de como acontecem as construções discursivas frente às regulamentações e articulações políticas internas e externas à universidade que envolvem a assessoria pedagógica. Lembramos que o SEAP/CAC tem em suas atribuições de assessoria pedagógica àquela relativa às demandas de Resoluções nacionais e locais.

Portanto, o setor está presente nos fóruns das licenciaturas e nas comissões de construção de resoluções da universidade. Assim, foi possível que acompanhasse os encontros referentes à formulação interna da Resolução CCEPE nº 7 de dezembro de 2018, a qual foi, exaustivamente, debatida nestes espaços de coletivização do currículo do Ensino Superior.

As discussões, acompanhadas pelo setor, vinham, especialmente, das considerações da legislação nacional para a formação docente, a Resolução nº 2, de julho de 2015. Além de fazer-se presente e participante nessas discussões, o SEAP/CAC, por ter como uma de suas características de ações o desenvolvimento de estudos internos, realizou movimentos para compreensão e sistematização dos princípios da regulamentação. Esses apontamentos foram compartilhados com as licenciaturas interessadas. No Centro, as licenciaturas em Dança, Teatro e Música foram acompanhadas nesse aprofundamento coletivo.

Nesse contexto, estavam presentes disputas de poder sobre áreas de ensino e significações do que trazia a norma do MEC. Para parte dos docentes dos NDE do CAC envolvidos neste processo, a ampliação da carga horária pedagógica parecia acarretar diminuição dos conteúdos específicos. Mesmo diante de propostas que circulavam em torno da articulação de práticas e das dimensões específicas e pedagógicas que compõem os currículos das licenciaturas, as resistências existiam. Este movimento demandava diálogo e reflexões oferecidas nas assessorias pedagógicas do SEAP. Os direcionamentos eram destinados à realização de reformas integrais nos PPC.

Contudo em 2019, aconteceu a revogação das resoluções citadas e a homologação da BNC-formação e da BNCC. Não há uma nova resolução interna que rege os cursos de licenciatura na UFPE. O SEAP, os cursos do fórum das licenciaturas e a universidade, foram absorvidos com a revogação da resolução anterior, em que, há pouco, tinha sido regulamentada internamente. Contudo, com a eleição do atual governo federal, havia um movimento de articulação discursiva de demandas neoliberais e neoconservadoras que encontraram espaço, desde a campanha do então candidato Bolsonaro, em uma busca por modificar um registro educacional e desse modo uma conduta (LOPES, 2019).

Nesse sentido, foram postos questionamentos sobre o que deveria compor os currículos no país. Questões como educação antirracista, política de gênero, sexualidade e EDH foram amplamente criticadas. Assim, quando diferentes grupos se unem para revogar e modificar um registro legal para a formação de professores, encontramos lógicas de articulação nas construções discursivas hegemônicas, naquele momento, que indicam tendências de apagamentos e invisibilizações de temáticas como as citadas.

Contudo, ressaltamos que “não há uma domesticação das diferenças, ainda que elas possam ser debilitadas por estancamentos provisórios, sempre remetidos a contextos específicos e à ideia de negatividade.” (LOPES, 2019). Por isso, acreditamos

na impossibilidade da superação das heterogeneidades e da constante existência dos antagonismos, o que amplia a relevância social de propostas de pesquisa em Educação, no campo curricular, voltadas a um projeto de sociedade que valorize as diferenças e preze pela manutenção e ampliação dos direitos das populações em vulnerabilidade.

Atualmente, a UFPE vem organizando uma política de formação docente que visa a não instituição de normativas direcionadas aos cursos de licenciatura que representem retrocessos e invisibilização de pontos de avanço na formação do professor no país. O SEAP/CAC tem representantes no movimento de construção dessa política de formação de professores da universidade. Tal política intenciona a formulação de uma legislação interna mais permanente, porém não fechada, fixa ou essencialista, mas sim voltada aos estudos e às deliberações da comunidade acadêmica.

Há, assim, um movimento de antagonismos, diante de uma legislação que abre possibilidades demassificação do Ensino, de apagamentos de princípios já conquistados, como os relativos à incorporação da EDH ou de discussões de gênero nos currículos. Sabemos que as conquistas não são pontos fixos, estão sempre em aberto e suscetíveis a forças contrárias. Por isso, a comunidade acadêmica mantém-se vigilante, a fim de contribuir com a continuidade e a renovação de proposições curriculares de valorização da vida e de uma sociedade mais equânime.

Na universidade, as construções político discursivas mobilizadas, para embasar a formação dos professores em suas práticas, caminham em articulações e brechas para responder às exigências do MEC e manter as licenciaturas em pleno funcionamento. Simultaneamente, mobilizam-se, resistem e antagonizam com propostas de homogeneização e massificação dessa formação.

Estes processos são complexos e dinâmicos, mas a comunidade acadêmica, da qual faz parte o SEAP/CAC e os coordenadores dos NDE das licenciaturas envolvidas nessa pesquisa, vem avançando em não se moldar a propostas que engendram apagamentos e retrocessos. Entre estes, destacamos os ligados à incorporação da EDH nas políticas-práticas curriculares da formação docente, visto que os direcionamentos apresentados na BNCC estão dispostos em proposições mecanicistas que diminuem o protagonismo e o espaço para problematizações e temáticas que são constituintes para esta formação.

Assim, o SEAP/CAC apresenta-se como um espaço de construção de políticas-práticas curriculares que, em seus movimentos de assessoria pedagógica e construções político discursivas, assume um compromisso com a lógica das diferenças e com a

existência de um ambiente democrático no Ensino Superior, em especial, nas ações direcionadas à EDH, relacionando-se com a TD, na compreensão de discurso como elemento complexo, desenvolvido não apenas com palavras, mas, também, com ações, estratégias e articulações que se manifestam implícita e explicitamente (BURITY, 2014).

Nesse caminho, percebemos que as construções discursivas, relacionadas à caracterização do SEAP/CAC, percorrem seus contextos históricos de constituição e existência. Esses são influenciados pela política interna e externa à universidade. Direccionam-se em meio a articulações da equipe com os pares, docentes, coordenadores, gestores e discentes. Estabeleceram-se através do diálogo, da vivência de conflitos, convívio com diferentes demandas e interesses.

Com a recente institucionalização dos, agora, NEAP, o grupo irá trilhar novos desafios. Portanto, encontram-se em um momento de fechamento provisório que parece estar se configurando como um encaminhamento saudável para a universidade, seus cursos de licenciaturas e demais graduações. As assessorias e os profissionais envolvidos buscam posicionar-se contrários às propostas de homogeneização da educação. Tais propostas estão, momentaneamente, fortalecidas pela atual conjuntura político social do nosso país.

Portanto, a ampliação das atuações do SEAP, atuais NEAP, na coletivização das políticas-práticas curriculares, junto aos demais partícipes presentes no ambiente da universidade, tende a caminhar no sentido de articulações contra hegemônicas, voltadas à construção de uma formação docente, no Ensino Público Superior, conectando-se a um projeto de sociedade, pautado na democracia sustentada pela justiça social.

Os TAE que compõe o setor representam os que passaram e ofereceram suas contribuições. Suas identidades profissionais estão imbricadas com as construções desse espaço pedagógico e com os direcionamentos almejados nas assessorias voltadas às políticas-práticas curriculares vivenciadas nas licenciaturas. Por isso, a equipe do SEAP/CAC é destaque no próximo item desta análise.

5.1.1 A equipe do SEAP/CAC seus perfis e articulações com uma educação pública coletiva e plural

No espaço do SEAP/CAC, estão lotados os Técnicos em Assuntos Educacionais, profissionais concursados em atuação no Ensino Superior. Esses profissionais têm, em suas atribuições, o desenvolvimento e a coordenação de ações pedagógicas nas

Universidades Públicas do país. A composição atual da equipe conta com seis TAE, com a formação inicial exigida para o ingresso no cargo em licenciatura ou pedagogia. Todos os integrantes do setor possuem ou estão cursando pós-graduação *Stricto Sensu*, além da mobilização constante na realização de estudos e cursos que favoreçam a atuação pedagógica pretendida.

Inicialmente, o setor contava com uma equipe reduzida de TAE para atender a todos os cursos do Centro. Contudo, foi perceptível a necessidade de ampliação deste quantitativo pela abrangência das assessorias direcionadas aos docentes e discentes em suas demandas acadêmicas. Os seis TAE foram ingressando no setor em tempos diversos e conferindo à equipe suas características de formação e subjetividades.

Assim, o SEAP/CAC conta em sua formação com TAE, que possuem múltiplos perfis profissionais, como membros permanentes. Quanto à coordenação do setor, esta se dá em função de uma organização que existe no CAC. Conforme o artigo 68 do Regimento do Centro: “O SEAP terá um servidor do quadro dos técnicos em assuntos educacionais ou pedagogo como responsável, indicado pelo Diretor do Centro.” (UFPE, 2021, p.27).

De acordo com a Resolução 01/2022 do CA/UFPE, em seu artigo 5º, “O NEAP contará com um(a) responsável, que será indicado(a) pelo(a) Diretor(a) do Centro Acadêmico, escolhido(a) dentre os Técnicos em Assuntos Educacionais e/ou Pedagogos nele lotados.” Esta é uma relação de interesses, pois a existência de um coordenador, atualmente, denominado responsável, entre os servidores técnicos que compõe o SEAP é um avanço, diante de forças assimétricas entre fala e escuta de servidores docentes e técnicos em diferentes constituições políticas na UFPE. A valorização do SEAP, também, passa por credibilizar a equipe e expandir sua representatividade, por vezes, feita pela coordenação, em instâncias de formação, de discussão e de deliberação na universidade.

Complementamos que a coordenação funciona, no caso do SEAP/CAC, como um elo mais direto com a direção do Centro. Porém, todas as deliberações do setor são tomadas de modo colegiado entre os membros. O coordenador do SEAP ocupa uma vaga com voz e voto na Câmara de Graduação do Centro. O artigo 13, do Regimento do CAC, explica que “A Câmara de Graduação é um órgão de caráter normativo e consultivo do Conselho do Centro nos temas de ensino de graduação, suas modalidades, características e formas de organização.” (UFPE, 2021, p. 11) O trecho abaixo discrimina os membros da Câmara:

Art. 15. A Câmara de Graduação é constituída pelos seguintes membros: I - Vice-diretor do Centro ou representante indicado pela Câmara, como presidente; II - Coordenadores dos Cursos de Graduação; III - Coordenador Setorial de Extensão e Cultura; IV - Coordenador da Biblioteca Setorial; V - um representante do Setor de Estudos e Assessoria Pedagógica; e VI - um representante discente membro dos cursos de graduação do Centro. (Ibidem)

Ocupar uma cadeira na Câmara de Graduação, juntamente com os coordenadores dos cursos, entre estes, destacamos as licenciaturas, foi uma conquista recente, articulada e mobilizada em construções políticas internas. Durante anos, o SEAP participou das reuniões da Câmara de Graduação do CAC, de modo consultivo e apenas quando convidado. Entretanto, nestas reuniões são debatidos temas relacionados ao currículo e deliberadas orientações que se interligam com o funcionamento dos cursos. Consideramos que a assessoria pedagógica é um agente requerido na coletivização das decisões e nos debates que pautam a vida das graduações e seus atores, por isso, necessita de voz e voto nesse espaço.

Nesse sentido, podemos observar, no quadro abaixo, o perfil acadêmico profissional da equipe em questão. Acreditamos que a exposição desta composição nos aproxima dos profissionais que fazem e vivem o setor apresentado na pesquisa. Informamos que os nomes dos seis TAE são fictícios para preservar os participantes que se dispuseram a contribuir com o estudo.

Todos os TAE lotados no SEAP/CAC, durante o desenvolvimento da pesquisa, responderam ao questionário. Estes informaram, por e-mail, os dados referentes ao quadro da equipe. No correio eletrônico enviado, fizemos questões sobre a formação inicial e continuada, a natureza dos cursos realizados e o período de atuação no cargo na UFPE e no SEAP. Estas informações nos permitem mobilizar compreensões sobre a equipe e seus caminhos profissionais, os quais se mostram interligados aos de estudos acadêmicos e às experiências com o serviço público.

Quadro 4 – Perfil profissional dos TAE do SEAP/CAC

Participantes	Formação Inicial	Pós-graduações	Área dos cursos de Pós-Graduação	Tempo de ingresso no cargo de TAE/UFPE	Formação continuada na UFPE	Tempo de atuação no SEAP/CAC
Camila	Pedagogia	Mestrado em andamento no PPGEdu-CE/UFPE. Especialização na FAFIRE em	Educação	10 anos	Cursos e Ciclos no NUFOPE – temas como: Currículo, Avaliação e Ensino em	8 anos

		Recursos Humanos para Educação.			tempos de pandemia; Curso de Extensão - "Autoproteção na Primeira infância".	
Simone	Pedagogia	Mestrado em Linguística e Ensino Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Educação Especial e inclusiva;	Lato Sensu; Educação; Stricto Sensu: Linguística	11 anos	Curso - Como virtualizar parte de sua disciplina presencial - 2012;	4 anos
Milena	Lic. em História	Doutorado em andamento em História no PPGH na linha de pesquisa: relações de poder, sociedade e ambiente no CFCH/ UFPE Mestrado em História.	História	Há 3 anos	Curso de Extensão - "Autoproteção na Primeira infância", semanas de formação pedagógica da PROGRAD. Ciclo de palestras pelo NUFOPE.	3 anos
Maria	Lic. em Educação Física e Pedagogia como segunda Licenciatura.	Doutorado em andamento em Educação no PPGEduC na linha de pesquisa: Educação e Diversidade CAA/UFPE Especialização em Reabilitação Cardíaca Mestrado em Educação.	Educação	11anos	Gestão em Educação Superior, Planejamento e Formação Pedagógica, Metodologias de Estudo: Engajamento Estudantil, Ciclo de Debates do NUFOPE/ UFPE.	11 anos
João	Lic. em Ciências Sociais	Mestrado em Políticas Públicas Gestão e Avaliação da Educação Superior Especialização em Gestão Pública	Lato Sensu; Educação; Stricto Sensu: Administração.	6 anos	Ciclo de Debates do NUFOPE e Semana Pedagógica.	3 anos
Paulo	Lic. Em Letras, Pedagogia, Psicologia em andamento	Doutorado e Mestrado em Educação pelo PPGEdu-CE/UFPE Especializações em: Neuropsicopedagogia e	Educação	14 anos	Cursos pelo NUFOPE sobre Fundamentos da Docência na Universidade: implicações teórico-práticas e pela DIRETORIA	5 anos

		Docência Educacional e Organização Escolar;			LGBT: sobre gênero e sexualidade para técnicos e sobre gênero e sexualidade no âmbito da formação continuada para professores, TAES e pedagogos.	
--	--	---	--	--	--	--

Fonte: a autora (2022).

No tocante ao **eixo referente à formação inicial e continuada**, todos os servidores participantes possuem pós-graduação *Stricto Sensu*. Um com doutorado e dois com mestrado concluído, duas com doutorado e uma com mestrado em andamento. Cinco destes profissionais possuem, também, cursos de especialização, além de indicarem a realização de outros cursos de curta duração oferecidos pela UFPE que se diferenciam em sua natureza. A descrição da formação apresentada nos conduz a um movimento de busca por aprendizagem e inserção na vida acadêmica, em especial, da UFPE, locus de trabalho destes profissionais.

Sobre a natureza dos cursos observamos que as áreas das formações em nível de mestrado e de doutorado são, em sua maioria, Educação. Contudo, dois dos TAE desenvolveram seus estudos em Linguística e História. Tais áreas são consideradas afins à Educação e que, portanto, dialogam com as atribuições do setor e as demais formações. As diferenças são valorizadas na constituição formativa de um espaço que se identifica pela assessoria pedagógica refletida em um olhar atento ao Outro e aos temas curriculares e pedagógicos estudados na atualidade e em sentidos plurais.

Quanto à formação na área pedagógica, destacamos que quatro dos TAE possuem graduação em pedagogia. Desses TAE, dois buscaram o curso como segunda licenciatura, durante o período em que atuavam no setor. Refletimos que a dinâmica de trabalho das assessorias prestadas pelo SEAP requer envolvimento com a dimensão pedagógica, inerente à formação dos profissionais. Os TAE que não possuem a pedagogia como formação inicial trazem, na formação continuada, o direcionamento para área da Educação.

Ademais, os estudos realizados no próprio setor, também são, geralmente, voltados a aspectos da dimensão citada e ampliam as possibilidades de trocas entre estes profissionais. A articulação de saberes variados constitui-se como uma característica nas

construções discursivas do SEAP/CAC. O setor é perpassado por estudos, anunciados, inclusive, na sua denominação, e por práticas que procuram mostrar-se condizentes com o cargo assumido e suas prerrogativas de atuação.

Nesse mesmo eixo de análise, destacamos a natureza dos cursos de especialização. Estas formações *Lato Sensu* merecem atenção, pois agregam conhecimentos na assessoria pedagógica prestada aos docentes e discentes no desenvolvimento da vida acadêmica no Ensino Superior. Podemos destacar, dentre os dados coletados, os cursos de: psicopedagogia, educação especial e inclusiva, neuropsicopedagogia, docência educacional e organização escolar. Esses apresentam estreita ligação com as assessorias prestadas no SEAP/CAC, podendo atuar frente ao desenvolvimento dos profissionais no espaço que ocupam, em especial, nos processos relacionados às políticas-prática curriculares.

Quanto aos cursos de formação continuada desenvolvidos na UFPE e declarados pelos TAE como movimentos que contribuíram com suas atribuições, salientamos que os realizados no NUFOPE foram trazidos por cinco dos seis profissionais envolvidos. Esclarecemos que, durante alguns anos, o Núcleo era um espaço destinado apenas a docentes. Entretanto, com o avanço da visibilização das atividades dos TAE e Pedagogos, sua organização e participação em instâncias plurais de debates e deliberações na UFPE, esses profissionais foram incluídos nas convocações para formações, tais como: ciclo de palestras e cursos de curta duração.

Acreditamos que esta inclusão se revela articulada a uma política de valorização da coletivização do currículo na UFPE. Esse movimento aparece nas recentes publicações acadêmicas relativas à constituição desta prática, visto que o currículo é vivo, percebido em seu caráter dinâmico e agregador de múltiplos olhares e saberes. Essa perspectiva está sendo, cada vez mais, requerida pelo ambiente do Ensino Público Superior. Consideramos que a abertura participativa favorece a quebra de fronteiras nos currículos e permite a ampliação de trocas e construções discursivas relativas a preceitos pedagógicos entre professores formadores, docentes participantes e técnicos.

Outros cursos de formação continuada na UFPE trazidos pelo servidor Paulo merecem destaque: são os oferecidos pela Diretoria LGBT⁷. Esses cursos trouxeram a

⁷A UFPE foi a primeira universidade pública a ter entre seus órgãos institucionais uma Diretoria LGBT. Conforme a página eletrônica da universidade, a Diretoria é atualmente considerada um núcleo. O Núcleo LGBT é responsável pela execução da política LGBT da UFPE, cujo objetivo primordial é favorecer o **acolhimento**, a **inserção** e a **permanência** da comunidade LGBTI na UFPE. Sendo assim, ela

temática de gênero e sexualidade, voltando-se tanto para os técnicos, em seus fazeres e saberes profissionais, quanto para a formação continuada de docentes, TAE e pedagogos. Essas práticas formativas situam-se em contraponto às tendências político-sociais de apagamentos e invisibilização da temática.

As profissionais Milena e Camila pontuaram sua participação em um curso na modalidade extensionista intitulado “Autoproteção na Primeira infância”. Cabe fazermos uma ressalva explicativa e informarmos que TAE, Pedagogos e docentes podem oferecer e/ou participar de cursos de extensão. O tripé norteador da constituição da formação em uma universidade pública passa pela possibilidade de exercício da comunidade acadêmica do ensino, da pesquisa e da extensão, sendo alguns de seus membros, como os docentes e discentes, impelidos à participação nesta tríade.

Nesse sentido, outro aspecto relevante é que a modalidade da extensão é regulamentada como necessária para a realização dos cursos de graduação em universidades públicas, juntamente, com o ensino e a pesquisa. Na UFPE, a Resolução 09/2017 do CCEPE trata da curricularização desta modalidade, regulamentando a inserção e o registro da Ação Curricular de Extensão (ACEx) na carga horária dos PPC de graduação.

Ressaltamos que muitos debates e diálogos envolvendo as políticas-práticas curriculares e o SEAP, nos NDE das licenciaturas e outros espaços, circulam sobre dúvidas em relação à curricularização da extensão. A temática da EDH não deixa de perpassar esses debates e buscar espaço na extensão como política-prática de ação nos currículos. Assim, experimentar um curso de extensão é enriquecedor para o TAE, também, como vivências em dinâmicas reais desta modalidade. Essa formação pode favorecer a ampliação de contribuição nas discussões curriculares.

Os cursos de extensão oferecem benefícios pessoais e relativos aos processos profissionais no Ensino Superior pela sua interlocução com a sociedade e suas demandas. O curso citado no quadro, pela leitura do tema, parece extrapolar as atividades realizadas no setor, certamente, agregando a perspectiva de percepção do Outro. As violências vividas são passíveis de estudos e encaminhamentos quanto a combates legais e práticas de discussões e construções políticas de enfrentamentos.

Reforçamos que a EDH, em seus princípios de ações democráticas e valorização do Outro, pode manifestar-se, diante do pertencimento aos currículos nas graduações,

em um viés transversal, mas fundante para o seu funcionamento, o qual tem a possibilidade de estar presente no ensino, no desenvolvimento de uma pesquisa ou na carga horária destinada à extensão.

Seguimos, então, para as análises do **eixo referente aos períodos de atuação dos servidores no cargo de TAE na UFPE e no SEAP**. O tempo declarado de ingresso na universidade é um fator considerável na equipe participante, pois indica experiência com o ambiente da UFPE e os trâmites próprios do seu funcionamento e a organização da política interna. Quatro dos TAE possuem uma década ou mais de admissão na instituição; os outros dois possuem seis e três anos. Contudo, destacamos que conforme Bondía:

O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (BONDÍA, 2002, p.27).

A partir do diálogo com o autor acima, compreendemos que não se trata, apenas, do tempo em que o servidor está na UFPE ou no SEAP, mas do que acontece a ele, não do que acontece ao redor dele. Certamente, o saber da experiência não é maior ou menor pela medida quantitativa do tempo. O período pode ter sido fonte de constituição de sentidos políticos e profissionais mais claros para um indivíduo, mas para outro, que passou o mesmo tempo e esteve no mesmo espaço, os sentidos construídos na discursividade vivida podem ser completamente diversos, pois as singularidades são configuradas não em conhecimentos científicos, mas em saberes que envolvem a personalidade, a sensibilidade, a ética, a estética e a humanidade. Esses saberes não são replicáveis ou mensuráveis em números.

Recordamos que o SEAP existe há mais de uma década no CAC, mas apenas recentemente, em 2022, foi institucionalizado pela gestão central da UFPE. Assim, esses profissionais, além de construções discursivas referentes às atribuições do cargo e à assessoria pedagógica, vêm experimentando, durante o tempo que compõe a equipe, cada um, em suas singularidades, a organização voltada ao movimento de legitimação do setor na universidade, o que amplia em trocas de saberes e vivências com outros

TAE e Pedagogos – cargo de mesmo nível e funções similares, porém destinado, exclusivamente, ao licenciado em pedagogia.

O tempo de lotação dos TAE que compõe o setor atualmente é variado. A TAE que ingressou, na UFPE, há 3 anos, desde sua admissão, foi lotada no SEAP/CAC. Os demais, por sua vez, tiveram diferentes experiências em outros setores. Maria e Camila, com 11 e 8 anos, respectivamente, de lotação no setor, conservam um pouco da história.

Neste contexto histórico, destacamos que o setor era dividido em caixas de trabalho. Havia um coordenador responsável pela gestão ligada, principalmente, aos atendimentos de demandas da diretoria, um TAE responsável pelos discentes, outro pelas assessorias prestadas aos docentes e outro que era direcionado para a questão da avaliação *in loco* proposta aos cursos pelo MEC.

Com o tempo e com os estudos trazidos ao setor pelos próprios servidores, o modelo de assessoria, mais fragmentado, foi abrindo espaço para uma proposta compartilhada e com constantes trocas entre atribuições e responsabilidades. Ressaltamos que as atividades desenvolvidas no SEAP/CAC não são de natureza burocrática, mas dinâmica, por estarem próximas à vida discente e às políticas-práticas curriculares vivenciadas. Atualmente, não existem servidores responsáveis por assessorias de discente e outros de docentes, todos da equipe compartilham as assessorias.

Por isso, as articulações e tomadas de decisão precisam ser coletivizadas e colegiadas. É necessário lidar com conflitos, próprios dos debates de ideias, no desenvolvimento de definições provisórias e móveis. Além disso, cada licenciatura atendida tem um perfil e uma demanda diferenciada nas proposições de construção das políticas-práticas curriculares coletivas, não sendo possível o desenho de assessorias padronizadas.

Assim, as construções discursivas que movimentam os modelos de assessoria, atualmente, são constituídas em meio ao estudo individualizado de cada demanda e da manutenção de princípios como a coletivização das vozes que compõe o currículo e a valorização das diferenças.

Nesse sentido, no que concerne o perfil profissional dos seis TAE, podemos perceber movimentos de pertencimento ao setor e à UFPE. Para o desenvolvimento da atuação no SEAP/CAC, é necessário abertura ao diálogo, ao estar presente em diversos momentos de fala, escuta e reflexão, aos estudos e à mudança. O setor, por muitas vezes, precisou encontrar caminhos e brechas para manter-se vivo ou para posicionar-se

vigilante diante de conquistas como a presença da EDH e outras temáticas transversalizadas nos currículos e sujeitas a tentativas políticas de apagamentos.

Ao observar as construções político-discursivas, que envolvem o perfil profissional da equipe do SEAP/CAC, observamos um direcionamento, dos profissionais envolvidos, no sentido da ampliação das construções adquiridas na formação inicial e na busca por discussões múltiplas e atualizadas no que tange à Educação Superior. Tal direcionamento pode ser visto em cursos de curta ou longa duração, estudos no próprio ambiente de trabalho, ou em buscas pessoais e coletivas.

Além disso, a dinâmica percebida, também, nos proporciona considerar que a função exercida no SEAP/CAC se faz na dimensão pedagógica. Portanto, pouco burocratizada, fragmentada ou estanque, diferente de outros cargos técnicos existentes na universidade. Para compor o setor, o profissional precisa ser aberto ao trabalho em equipe. A prática de assessoria pedagógica atua na coletivização da construção curricular em articulações e parcerias com demais sujeitos do processo, em destaque podemos trazer os docentes e os coordenadores que compõe o NDE das licenciaturas.

Salientamos, ainda, que o quadro utilizado, nessa análise, apresenta informações obtidas durante a coleta de dados em 2021, atualizadas em 2022, com a autorização dos participantes. Algumas das construções político-discursivas apresentadas fazem parte da minha vivência, a partir da atuação profissional como TAE do SEAP/CAC, assumindo o papel de coordenadora desse espaço e envolvida em debates dentro do Centro e da universidade, sempre respeitando os princípios de uma ação coletiva e colegiada, realizada junto aos integrantes da equipe.

Destacamos, então, que para o seguimento de nossas análises, nos voltamos aos documentos de PPC das licenciaturas selecionadas. Sobre esses documentos, as assessorias apresentadas, muitas vezes, fazem-se presente nos encontros, que se referem à composição da regulamentação. As decisões, momentaneamente, hegemônicas nos debates, podem manifestar-se nos escritos aprovados. Contudo, não se restringem aos mesmos e apresentam-se conflituosas, em meio às políticas internas e externas, nos seus movimentos de construção.

5.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS LICENCIATURAS E AS FORMAÇÕES DISCURSIVAS REFERENTES À INCORPORAÇÃO DA EDH

Assim, nos detivemos às análises dos documentos, que compõem os Projetos Políticos Pedagógicos (PPC) das licenciaturas em Dança, Teatro e Música, acompanhadas pelo SEAP/CAC. Sob a lente da TD, identificamos as formações discursivas, nos documentos curriculares oficiais dos cursos, em relação à presença da EDH. Esclarecemos que os PPC são exigidos pelo MEC para o funcionamento das graduações em todo país.

Os documentos analisados atendem a demandas políticas-práticas, interpessoais, afetivas e relacionais. As disputas de poder, os conflitos, as idas e vindas, são dinâmicas constantes, diante das buscas por articulações que atendam às diferentes solicitações político-sociais. Os PPC são construídos, em sua maioria, coletivamente, usando, para tanto, em especial, o espaço do NDE, no qual está presente, além da equipe docente e do coordenador do curso, o SEAP/CAC.

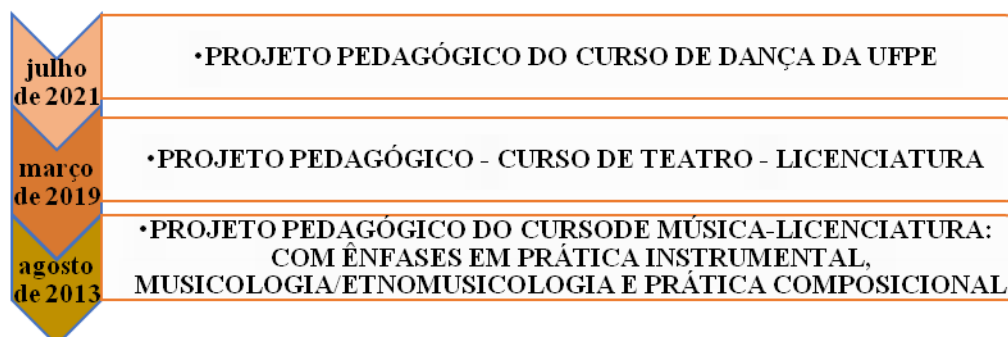
Conforme Burity (2014), as formações discursivas, relacionadas a essa análise, revelam-se no sentido social do documento. Esse sentido pode ser percebido, através dos sistemas de regras de produção ou dos diferentes discursos articulados, contingencialmente, no PPC. Observamos e identificamos o que foi hegemonizado no tocante à incorporação da EDH.

Ressaltamos que o documento não corresponde a um todo homogêneo, mas inscreve um discurso que, naquele momento, representa a pluralidade existente. Ele não pode ser visto como o discurso último, mas como parte do contexto político curricular da universidade. Nele, se fazem presentes estabilizações de sentidos, provenientes de negociações por significações, que não são fixas, mas que, provisoriamente, foram hegemonizadas.

Faz-se concernente recordar que a presença da assessoria pedagógica oferecida pelo SEAP/CAC foi uma realidade nos NDE das licenciaturas selecionadas. Visto que, esta proximidade, foi um dos requisitos para seleção destes cursos para participação na pesquisa. Assim, os PPC analisados e as formações discursivas percebidas estão ali constituídas por significações advindas de situações de debates e sistematizações de presenças e ausências, exigências e demandas dos grupos na sua construção e das proposições político regulamentares contextuais aos períodos de produção dos documentos.

O diagrama abaixo apresenta as datas das últimas atualizações realizadas e a lista dos documentos analisados:

Diagrama 1- Documentos Analisados



Fonte: a autora (2022).

Esclarecemos que, nos processos de identificação da presença da EDH nos documentos procuramos, principalmente, a indicação do tema: Educação em Direitos Humanos ou Direitos Humanos e sua disposição durante a apresentação do PPC. Inicialmente, observamos o quadro dos dispositivos legais, atualmente, obrigatórios nos projetos pedagógicos aprovados para cada licenciatura.

A partir das informações obtidas nestes dispositivos, que indicam a presença da EDH nos documentos, sistematizamos o quadro abaixo, através do qual seguiremos nossa lógica de análise. Porém, compreendemos que, no caso do documento de Música, em vigor, por ser do ano de 2013, época em que o quadro de dispositivos legais não era uma obrigatoriedade, essa descrição da EDH não estará posta como os demais. Assim, a partir dos documentos, compilamos as informações apresentadas e chegamos ao seguinte quadro:

Quadro 5 – Dispositivos Legais dos documentos – EDH

Curso	Dispositivo Legal	Forma de Atendimento	Observação
Teatro	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, conforme disposto no Parecer CNE/CP nº 8, de 06/03/2012, que originou a Resolução CNE/CP nº 1, de 30/05/2012	O Curso atende ao Dispositivo Legal por meio de disciplina curricular.	Todas as disciplinas do Curso de Teatro atendem de forma transversal e contínua, às políticas de Direitos Humanos; todavia, destaca-se a disciplina curricular obrigatória Metodologia do Ensino do Teatro 5.
Dança	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos:	Algumas disciplinas eletivas foram criadas nessa reforma parcial, no entanto,	Não consta

	✓ Parecer N° 08/2012 - CNE; ✓ Resolução N° 01/2012 - CNE.	com a intenção de, no momento de uma reforma integral do curso, algumas delas possam se tornar obrigatórias. São elas: Antropologia da Dança, História da Dança: Articulações Estéticas, História da Dança: Sociedade, Política e Cultura, Dramaturgia e Apreciação Crítica em Dança, Diásporas na arte e na dança e Corpo e política. E ainda, Tópicos sobre inclusão de pessoas com deficiência (PCD) em dança, que trata dos contextos históricos, sociais, políticos, legais e fisiológicos a respeito das pessoas com deficiência (PCD) e suas implicações nas propostas metodológicas para o ensino inclusivo da dança (abordado também esse conteúdo na linha acima).	
Música	Não consta	Não consta	Não consta

Fonte: a autora (2021).

Salientamos que a legislação nacional que regulamenta a presença da EDH, transversalmente ou não, nos currículos e documentos dos cursos de graduação, incluindo as licenciaturas, é de maio de 2012. Portanto, o **PPC da licenciatura em Música** não apresenta, explicitamente, a identificação da temática pesquisada. Contudo, esta situação de ausência formal da regulamentação não corresponde, necessariamente, a uma ausência de discursos que envolvam os princípios da EDH tais como: práticas democráticas, valorização das diferenças, da vida e do Outro.

Outra questão relativa à licenciatura em Música é a contextualização do grupo que compõe o NDE. Este, ao longo de 9 anos, desde a última reforma, passou por renovações. A Resolução n° 01/2013 do CCEPE/UFPE define no seu artigo 5° que os membros do Núcleo são indicados por um período de 3 anos, com possibilidade de recondução. Contudo, a mesma Resolução, apresenta o seguinte parágrafo único: “quando da renovação do NDE, deverá ser garantida a permanência de um terço dos membros que o integram, a fim de preservar a memória e a continuidade do processo de consolidação do PPC” (UFPE, 2013, p.2).

Assim, podemos compreender que alguns dos membros docentes permanecem, até o tempo atual, no NDE e outros foram sendo renovados como é o caso da coordenação. Uma preocupação desse grupo, expressa na Resolução citada, é que tenha, na composição do NDE, membros que participaram da implementação ou de reformulações do projeto. O NDE da licenciatura em Música é composto pela presença de representações de diferentes áreas do curso. Normalmente, mobilizam a presença do SEAP/CAC nos momentos de discussões referentes a construções do currículo.

Nesse sentido, podemos pontuar que há entre os membros compreensões bem diferentes sobre os caminhos relativos ao currículo que devem estar hegemônicos no PPC e, conseqüentemente, nas vivências do curso. As discussões passam pelas concepções de homem, de sociedade, de formação docente até os componentes que precisam compor o currículo. Existem articulações diversas que buscam fazer-se ativas em um currículo mais voltado para as especificidades do músico ou um que responda às demandas da universidade. A UFPE expõe que a formação dessa licenciatura objetiva ter como egresso o professor de música, responsável por atuar, prioritariamente, na Educação Básica.

Para trazer uma ideia das discussões, colocamos o trecho do documento em que o curso apresenta o perfil do egresso:

O curso de graduação em Música enseja, como perfil desejado do formando, a capacitação para apropriação do pensamento reflexivo, da sensibilidade artística, da utilização de técnicas composicionais, do domínio dos conhecimentos relativos à manipulação composicional de meios acústicos, eletroacústicos e de outros meios experimentais, e da sensibilidade estética através do conhecimento de estilos, repertórios, obras e outras criações musicais, revelando habilidades e aptidões indispensáveis à atuação profissional na sociedade, nas dimensões artísticas, culturais, sociais, científicas e tecnológicas, inerentes à área da Música. O licenciado em Música pela UFPE será um profissional habilitado a atuar como docente na Educação Básica e nos diferentes contextos da Educação Não-Formal. (UFPE, 2013, p.29)

O trecho acima contempla um discurso amplo sobre as necessidades técnicas e teóricas, voltadas às especificidades do músico, que se fazem como regras de produção social, deste momento, para o curso e seus estudantes de acordo com o PPC. O perfil destacado não deixa de pontuar, nas duas últimas linhas, que o percurso profissional do licenciado em Música volta-se para atuação na docência. Contudo, há um discurso hegemônico relativo às especificidades da atuação na música. Tal discurso evidencia

entraves quanto a tentativas de revisões e reformulações deste currículo, por resistências que ensejam a permanência do perfil com fundamentos tradicionalistas.

De 2013 até o momento atual, muitas outras regulamentações, além da que trata da EDH, foram sendo postas pelo MEC e pela universidade. Podemos citar temáticas como a curricularização da extensão e a acessibilidade. O curso vem debatendo e absorvendo questões destes aspectos e de outros tacitamente, caminhado em espaços forjados por docentes que se identificam com determinadas propostas. Entretanto, a recomendação do SEAP/CAC e da PROGRAD é que as decisões assumidas, coletivamente, estejam aprovadas no documento, pois as conquistas sem regulamentação podem ou não ser atendidas.

Essa instabilidade é revelada pela dificuldade de consolidação ou fechamentos provisórias dos pontos de articulação das diferentes demandas existentes, no interior do grupo que compõe o NDE da licenciatura em Música, para aprovações de reformulações no documento. Podemos destacar correntes interligadas a tradicionalismos da formação universitária e academicista e outras mais progressistas que buscam ressaltar trajetórias curriculares que ensejem a perspectiva da dimensão pedagógica e da dimensão humana na formação do licenciando. Estas correntes não se constituem como polos opostos, mas como campos que se relacionam, tensionam entre si, e apresentam, até o momento, dificuldades para articular-se em formações de equivalências.

Quanto às indicações explícitas com os temas EDH ou DH, não as encontramos no PPC do curso de licenciatura em Música. Ao ampliarmos as buscas para a temática da diversidade, percebemos formações discursivas mais direcionadas à incorporação da diversidade musical relativa a estilo, gênero e características regionais da música. Todavia, ao buscar por princípios da EDH como valorização das diferenças e democracia, encontramos indicativos em pontos teóricos do texto do projeto e em um conteúdo relacionado à democracia racial do componente curricular eletivo “Relações Raciais”⁸.

Para exemplificar a presença dos princípios da EDH, no corpo teórico do PPC citado, destacamos que o projeto assume vincular-se à teoria curricular pós-crítica e expõe Paulo Freire como um de seus representantes. Indica uma ruptura com o paradigma tradicional e vincula esta ação à necessidade de categorias como identidade,

⁸ O programa do componente indicado está disponível nos anexos do PPC de licenciatura em Música (UFPE, 2013, p.332)

diferença, multiculturalismo e subjetividade estarem pensadas nas formações do currículo. No trecho do marco teórico está exposto que:

Algumas dessas categorias ainda continuam ausentes no currículo atual, mesmo estando a UFPE numa região de expressivas manifestações culturais e artísticas. Na tentativa de corrigir essa lacuna, o novo currículo se propõe a dialogar com toda riqueza e diversidade cultural trazida pelos alunos, reconhecendo outras formas de saberes além do acadêmico.(UFPE, 2013, p.25)

Assim, retomamos que, conforme Guerreiro (2021), nos aproximamos da perspectiva de EDH relacionada a uma noção humanista contra hegemônica, ética e relacional, em que o conhecimento não está restrito à universidade. É possível identificar apontamentos dessas significações em formações discursivas presentes no PPC da licenciatura em Música, mesmo que não de modo explícito, mas em um campo de sentidos de relações e propostas de rupturas. Essas propostas de rupturas são destacadas na pesquisa por acontecerem do Eu para o Outro. Pensamos não em um Outro que é inimigo ou uma complementação do Eu, mas um Outro que é diferente do Eu, pelo qual me responsabilizo, valorizo sua dignidade e integridade. Um Outro com quem compartilho a existência humana.

Diante do exposto, seguimos nossas análises com o **PPC do curso de licenciatura em Dança**, o qual destaca, na sua tabela de dispositivos legais, que, para atender a regulamentação que prevê a presença da EDH no projeto, foram criados alguns componentes curriculares eletivos que trazem em seus títulos palavras como: cultura, política, antropologia, história e sociedade voltadas aos conteúdos da Dança⁹.

Conforme a TD, sabemos que não analisamos apenas palavras, mas estas, juntamente, com as ações, elementos implícitos e explícitos podem trazer sentidos. A partir dos títulos, podemos entender que os mesmos estão dispostos em relação à EDH por abordarem conteúdos, debates e discussões ligadas ao humano e sua condição de contingencialidade histórica, política e social.

O PPC de Dança apresenta, ainda, em seus dispositivos legais, relacionados à EDH como formas de atendimento a esta demanda, componentes relacionados à inclusão de pessoas com deficiência (PCD). Relembramos que a temática da EDH apresenta significados polissêmicos, que são relativos ao humano em áreas diversas.

⁹ A lista com os nomes completos das disciplinas eletivas criadas no PPC da licenciatura em Dança encontra-se no item justificativa para a reforma parcial. (UFPE, 2021, p.17)

Contudo, não podemos considerar que a possibilidade de abrangência de sentidos revele-se em esvaziamentos de significações.

Com isso, não estamos apresentando uma determinação relacionada ao que está posto no documento de Dança, pois não compreendemos que há impossibilidades na mobilidade de temáticas afins. No entanto, realizamos uma análise na perspectiva da possibilidade da existência de sentidos híbridos entre a Educação inclusiva e EDH, a partir do que o PPC traz como regra de produção de sentido social da EDH.

A indicação na tabela de dispositivos legais do componente: “Tópicos sobre inclusão de pessoas com deficiência (PCD) em dança” para atender à demanda da EDH, no currículo, ao lado de outros componentes eletivos, conforme exposto, demonstra a hibridização tratada nesta análise.¹⁰

Podemos, ainda, observar que, na última linha do quadro 5, no espaço destinado às formas de atendimento da EDH, no PPC de Dança, há um aviso que indica que o mesmo conteúdo – inclusão – foi abordado na linha acima. Informamos que a linha acima, na tabela de dispositivos legais do PPC analisado, trata das condições de acesso para PCD e/ou mobilidade reduzida, o que aponta que, o conteúdo referente à inclusão, no entendimento posto no documento, se propõe ao atendimento, simultaneamente, da demanda legal da incorporação da EDH no currículo e da Educação Inclusiva.

Contudo, as normativas legais, relativas à EDH e à Educação Inclusiva, são distintas, bem como suas práticas de incorporação curricular. Ressaltamos que o atendimento à Educação Inclusiva está previsto por um Decreto de 2004, uma Lei de 2015 e uma Resolução interna de 2019. No caso das legislações, referentes à temática da EDH, estão destacadas no quadro 5, na coluna de dispositivos legais. As mesmas oferecem encaminhamentos, orientações e regras para serem seguidas e buscam garantir a presença das demandas em suas especificidades nos currículos.

Assim, apesar da existência de previsibilidades legais distintas, podemos considerar que o curso relaciona a Educação Inclusiva ao atendimento da demanda de incorporação da EDH no PPC e no currículo. Há uma seleção de prioridades que, contingencialmente, por articulações e identificações do curso, podem estar hegemônicas nas compreensões político-práticas de atendimento à demanda.

¹⁰ A lista de todos os componentes eletivos da licenciatura em Dança, incluindo, tanto os relacionados à PCD, quanto os demais presentes na tabela de dispositivos legais trazida para o quadro-5 desta pesquisa, encontram-se no item organização curricular do curso (UFPE, 2021, p.52-53).

Outros princípios da EDH, como ações democráticas ou debates sobre a memória relacionada à conquista de direitos históricos, podem aparecer nos componentes eletivos citados, podendo ser mais ou menos explícitos. Como exemplo do que é contemplado nos componentes destinados ao atendimento da EDH, trazemos um trecho da ementa do componente “Antropologia da Dança”:

Aproximação antropológica à dança, considerando as relações de gênero, raça e classe. Estudo da dimensão ritual e performática da dança, incluindo os aspectos visíveis e invisíveis, abrangendo a trama sutil daquilo que perfila-se através do gesto e do corpo em movimento. Alteridade e transculturalidade. Reconhecimento das diversas concepções de corpo e dança e suas respectivas cosmologias, com destaque para a relação natureza e cultura, suas implicações ontológicas e cosmopolíticas. (UFPE, 2021, p.174)

No trecho acima, podemos perceber a existência de uma proposta de discussões, de cunho antropológico, que envolvem as relações de gênero, raça e classe. Outro destaque, que está implicado com princípios da EDH, é o estudo da alteridade e da transculturalidade, além do reconhecimento das diversas concepções de corpo e dança, suas relações e implicações. Esses estudos imbricam-se com concepções de avanços na valorização das diferenças e em conquistas históricas que se fazem presente no currículo do curso de formação analisado.

Ao seguirmos as análises das identificações das formações discursivas no PPC do curso de Dança, identificamos que os DH estão presentes no corpo teórico do projeto desde a sua justificativa para a reforma parcial. Nesse tópico, o texto traz a não distinção de qualquer espécie humana, em suas diversas características, para o gozo de direitos e liberdades, princípio citado na DUDH. Continua informando que, uma das justificativas para a reforma, é incluir, nas ações de ensino-pesquisa-extensão, temáticas relacionadas à EDH e à justiça social.

Logo a seguir, o documento exemplifica, no mesmo tópico, a questão da inclusão de ações, relacionadas aos DH, com a existência do componente curricular Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e demandas ligadas à inclusão de PCD, mais uma vez, relacionando o sentido da EDH ao atendimento de questões de acessibilidade e inclusão.

A justificativa inclui, também, uma pesquisa realizada com discentes e docentes, levantando a temática da pandemia da COVID-19, as dificuldades socioeconômicas do público envolvido e as necessidades de outras demandas pelos sujeitos que vivem a licenciatura. Conforme o exposto, o instrumento de pesquisa utilizado:

Vem proporcionar ampla reflexão sobre novos (e antigos) desafios do curso, viabilizada por uma compreensão maior acerca de seu contexto social, interesses e perspectivas de estudantes e docentes, valorização de novas referências, que não identificadas apenas com os conteúdos eurocêntricos e norte-americanos, ressaltando a importância das danças populares e tradicionais, urbanas, periféricas, afro-diaspóricas, indígenas e afro-indígenas serem cada vez mais conhecidas e reconhecidas em contexto educacional. As questões relacionadas às PCD, à diversidade de gênero, às noções de direitos humanos e justiça social, ao antipacitismo, à aceitação de corpos diversos, reconhecendo-se que eles podem e desejam dançar, vem caracterizar uma educação plural e interdisciplinar, um Curso de Dança possível para todos, baseado numa educação transformadora, que permite que cada vez mais pessoas possam ter contato com a dança em suas vidas. (UFPE, 2021, p.19)

Entre os destaques do instrumento diagnóstico do perfil discente e docente, identificamos pontos que alertam para a solicitação de ampliação de debates acerca do contexto social, de um currículo que proporcione o estudo de novas referências, diversas as hegemonizadas voltadas a conteúdos eurocentrados e norte-americanos e do atendimento a demandas curriculares que abordem, entre outras, as temáticas da diversidade, de uma educação plural, dos DH e justiça social.

As situações trazidas podem nos revelar uma demanda por quebras de padronizações curriculares, as quais se distanciam de movimentos plurais e de multiculturalidade. Tais caminhos interligam-se com princípios de incorporação de posicionamentos contra hegemônicos presentes na EDH.

Consideramos que os DH aparecem, também, como um dos eixos norteadores do que está anunciado como sistemática de avaliação. O texto aponta a necessidade de propostas avaliativas que respeitem às diversidades cognitivas, corpóreas e de saberes dos alunos. Compreendemos que os processos avaliativos estão interligados diretamente às políticas-práticas curriculares vivenciadas nas licenciaturas.

Conforme Almeida, Gonçalves, Magalhães (2019), os sentidos, historicamente ligados às políticas de avaliação presentes em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, perpassam significações como: classificação, hierarquização e responsabilização. Contudo, no cenário contemporâneo, esses sentidos vêm sendo modificados pela existência de forças antagônicas. Tais forças apresentam problematização de saberes, questionamentos sobre conteúdos selecionados e opõe-se a interesses que se afastam de princípios relacionados a políticas democráticas e à justiça social. Este exterior constitutivo, que articula demandas opostas àquelas historicamente hegemonizadas, apresenta-se presente no texto do PPC da licenciatura em Dança.

No mesmo documento, ao nos determos no tópico, referente à organização curricular do curso, identificamos um posicionamento relativo à valorização da vida e à incorporação da EDH no projeto:

Em conformidade com o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos da UNESCO, e considerando o compromisso da Universidade Pública com a sociedade, temáticas relacionadas ao respeito às diversidades culturais, sociais, epistêmicas, subjetivas, cognitivas, corpóreas, entre outras, são abordadas de forma abrangente nos variados componentes de nosso curso, de forma conectada a uma perspectiva ética em que são observados os direitos humanos.(UFPE, 2021, p.45)

Como observamos, existe a afirmação de conexão do projeto com os princípios da EDH. Este posicionamento estabelece uma formação discursiva voltada ao compromisso social registrado pelos sujeitos que protagonizam, neste momento, a construção do documento. Entretanto, na apresentação da composição do projeto em componentes curriculares e ações de ensino-pesquisa-extensão previstas, há uma hibridização dos sentidos discursivos ligados à EDH e à Educação Inclusiva.

Estas coexistem em posicionamentos ambivalentes, porém não opostos, e sim complementares. A coexistência de significações pode demonstrar uma abertura necessária a oportunidades de debates e discussões que problematizem, cada vez mais, ações e princípios que contribuam com a incorporação da EDH nas políticas-práticas curriculares da licenciatura em Dança.

Por conseguinte, trazemos as análises relativas ao **PPC da licenciatura em Teatro**. O curso informa na tabela dos dispositivos legais a abrangência do atendimento da demanda relativa à EDH, em todas as disciplinas, transversalmente. Este anúncio pode ser significado como uma compreensão múltipla e pulverizada dos sentidos percebidos, quanto aos princípios que protagonizam a presença da temática na graduação, o que não é um indicativo de ausência de incorporação da mesma, mas pode configurar-se como um caminho social de significação híbrido e multifacetado. Há, também, na tabela, o destaque para o componente curricular obrigatório “Metodologia do Ensino do Teatro 5”, relacionando-o ao debate de questões da EDH.

Identificamos que o componente obrigatório¹¹, mencionado como destaque no atendimento da EDH no curso, apresenta a seguinte ementa:

¹¹Esclarecemos que os componentes curriculares obrigatórios correspondem àqueles que os estudantes precisam concluir para compor a integralização do curso, ou seja, a conclusão dos créditos e carga horária determinados. Esses componentes carregam o marcador de não poderem ser substituídos ou reprovados.

Estudo dos fundamentos teóricos metodológicos do Teatro na Educação em espaços pedagógicos não formais ou experiências pedagógicas equivalentes, direcionadas às peculiaridades da Educação Especial, Terceira Idade e/ou contextos empresariais, terapêutico e de saúde. (UFPE, 2019, p.179)

Como observado no PPC da licenciatura em Dança, percebemos um indicativo de hibridização dos sentidos discursivos referentes ao que legitima a presença da EDH no currículo. A ementa acima relaciona o estudo das metodologias do teatro em espaços direcionados à Educação Especial e a outros contextos específicos. Esta relação parece trazer uma compreensão de concepções e demandas interligadas entre a EDH e a Educação Inclusiva. Consideramos que as temáticas se harmonizam, porém não deixam de ter pontos de especificidades no seu atendimento.

Ao seguirmos as buscas no documento referentes aos temas DH e EDH, identificamos o componente curricular obrigatório “Gestão e Ação Cultural 1”, com carga horária de 30 horas e natureza teórica. Esse componente destina-se à implementação do Laboratório de Artes Cênicas (LAC) e apresenta como último item do conteúdo programático a necessidade de problematização de “questões sobre direitos humanos, políticas de inclusão social, acessibilidade, sustentabilidade e políticas de educação ambiental” (UFPE, 2019, p.146). A proposta da ementa refere-se à preparação dos estudantes para proposições convencionais ou não de intercâmbio cultural e artístico.

No componente curricular obrigatório Gestão e Ação Cultural 2, com a mesma carga horária, natureza e proposta de ementa, observamos, novamente, no último item do conteúdo programático a abordagem de “questões sobre direitos humanos, políticas de inclusão social, acessibilidade, sustentabilidade e políticas de educação ambiental” (UFPE, 2019, p.148). Neste caso, há um viés mais direcionado à elaboração e gestão de projetos culturais.

Nos dois componentes citados, identificamos que a EDH aparece em uma perspectiva de relação prática com o desenvolvimento das atividades profissionais do licenciado, devendo o mesmo ter compromisso com a ética e com o social no contexto

No caso dos eletivos, são aqueles componentes curriculares que o estudante pode selecionar, de acordo com a sua trajetória curricular e formativa, condizem com o cumprimento de uma determinada carga horária preenchida pelos componentes selecionados pelo aluno. Os componentes optativos, quando presentes na organização curricular, correspondem aos obrigatórios, porém são oferecidas algumas opções de componentes que o estudante precisa escolher para realizar dentro da proposta do curso.

de atuação. Essa perspectiva alinha-se com os princípios de valorização do Outro, no caso, no exercício da profissão previsto para o formando em Teatro na UFPE.

Em sequência, identificamos, no conteúdo programático do componente curricular “Processos Culturais no Brasil”, com carga horária de 60 horas e natureza teórica, a seguinte indicação de tema: “Tópicos sobre direitos humanos, políticas de inclusão social, acessibilidade, sustentabilidade e políticas de educação ambiental” (UFPE, 2019, p.195).

O componente citado tem como proposta de ementa a “Introdução a teorias culturais contemporâneas relacionadas à história do Brasil, envolvendo nação, tradição, identidade e diferença” (UFPE, 2019, p.194). A problemática trazida dialoga com o que é preconizado diante dos debates atuais sobre o percurso histórico do nosso país. Esse percurso é visto por olhares das populações oprimidas, a partir de valorização de suas constituições de saberes e resistências.

No componente curricular obrigatório Teatro de Formas Animadas, com carga horária de 120 horas, de natureza teórico-prática, identificamos na lista de conteúdos programáticos que o último item propõe aos estudantes que “as encenações com bonecos ou outras propostas cênicas contemplem aspectos pertinentes a direitos humanos, diversidade e representatividade, inclusão social e acessibilidade, sustentabilidade e educação ambiental” (UFPE, 2019, p.198).

No caso do componente eletivo “Teatro para a Infância e a Juventude”, com carga horária de 60h e mesma natureza, identificamos, no conteúdo programático, uma proposta semelhante ao componente citado. O mesmo propõe que os estudantes realizem “exercícios de criação de textos, podendo contemplar aspectos pertinentes a direitos humanos, diversidade e representatividade, inclusão social e acessibilidade, sustentabilidade e políticas de educação ambiental” (UFPE, 2019, p.210).

Nos dois últimos componentes apresentados, observamos que a EDH se faz incorporada às propostas que devem ser ações presentes nas práticas realizadas pelos licenciandos, tanto nos estudos, quanto no exercício da docência. Esta identificação aponta que o curso, mesmo apresentando, no texto dos dispositivos legais, um sentido amplo da EDH, não deixa de manter em suas proposições curriculares direcionamentos que se voltam a formações discursivas que valorizam o Outro e preocupam-se com a justiça social. Tais proposições, por serem de orientação para reflexão no agir profissional, tendem a contribuir com transformações e problematizações que extrapolam os muros da universidade.

Em relação à alguns princípios da EDH, tais como: conviver com as diferenças e a valorização da diversidade humana e artístico-cultural, identificamos a existência de propostas apontadas ao longo do texto do PPC da licenciatura em Teatro. Existem, por exemplo, diversos grupos de pesquisa no departamento de Artes¹², os quais alcançam tanto a licenciatura em Teatro como em Dança, que trazem, em seus títulos indicativos de atuação, temáticas de diversidade cultural, sexual, étnico racial e valorização de aspectos artísticos característicos dos povos do nosso país.

Assim, podemos considerar que nos PPC das licenciaturas analisadas são identificadas formações discursivas que se voltam a princípios da EDH, tais como: valorização das diferenças, reflexões sobre gênero e sexualidade, questões relativas às relações étnico raciais e buscas por desconstruções de proposições curriculares fixas. Este movimento é de antagonismo à presença exclusiva de conteúdos, concepções e ações que retratam referências tradicionalmente hegemonizadas nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. É uma dinâmica que intenciona mobilizar aspectos locais e sociais em relação aos discursos de produções acadêmicas, por tempos, globalmente, hegemonizadas.

Após as análises que partem do quadro dos dispositivos legais, nos debruçamos no movimento relacional dos documentos e sua interligação com as políticas e suas regulamentações. Neste sentido, apontamos que os contextos históricos sociais que movimentaram a última reforma ou atualização dos PPC das licenciaturas, datadas conforme o diagrama 1, são referências da contingencialidade, que resulta nas fixações parciais de formações discursivas, relativas à EDH, identificadas nos documentos analisados.

Podemos observar que o PPC da licenciatura em Música foi aprovado em 2013, portanto, reflete uma legislação anterior ao momento de concepção do documento. No caso de Teatro e de Dança, as reformas parciais realizadas são implicadas pelos movimentos de idas e vindas nas orientações regulatórias da política interna e externa à universidade.

As reformulações parciais dos dois últimos cursos citados são dos anos de 2019 e 2021 respectivamente. Tais cursos foram partícipes, juntamente, com o SEAP/CAC, dos debates e das discussões tanto para a construção da Resolução interna de 2018, que

¹²A listagem de todos os grupos de pesquisa encontra-se no PPC de licenciatura em Teatro, no item referente ao histórico do curso, mais especificamente na seção que trata do Departamento de Artes. (UFPE, 2019, p. 10)

atendia às demandas da Resolução nº2 de 2015, quanto dos desajustes e necessárias reflexões sobre a desarticulação dessa política. Como exposto no corpo teórico desse trabalho, a Resolução citada foi revogada para a aprovação de uma lei que se posiciona contrária aos recentes debates relativos à formação docente em campos como os curriculares-avaliativos.

Assim, as licenciaturas vivem um tempo de pausa nos encaminhamentos de reformas integrais. A última em Teatro foi em 2009; e em Dança, nunca houve, o registro é que o último movimento integral relativo ao PPC foi realizado em 2008, ano da criação do curso na UFPE. Essa pausa, além de elementos e interesses internos aos grupos, refletem as movimentações políticas em relação às regulamentações para a reformulação dos PPC destas graduações.

Atualmente, a inexistência de uma regulamentação ou política de formação, em vigor na UFPE, configura um tempo de espera pelas orientações que seguirão da política de formação, que está em construção. Outro elemento implicador, relativo a essa questão, foi o curto período em que ficou em vigor a Resolução interna de 2018, pois a mesma foi revogada, seguindo os sobressaltos da revogação da Resolução nacional de 2015. A revogação da legislação foi motivo de contraposições assumidas pela comunidade acadêmica, profissionais e associações de educação e pesquisa.

Compreendemos que as diretrizes legais não são fator determinante para os movimentos das políticas-práticas curriculares. As mesmas não foram estagnadas, pois são dinâmicas e estão vivas. Entretanto, são estabelecidos relações e sentidos, a partir das legislações que tratam da regulação dos cursos no país. Esses sentidos podem revelar-se em elementos pulsantes nas articulações internas, que buscam a ampliação e a desburocratização de ações propositivas direcionadas aos documentos curriculares das licenciaturas na universidade pública, em prol de reformulações que atendam a demandas de democratização dos currículos.

Nesta dissertação, destacamos os aspectos presentes na Resolução nº 2 de 2019, no que se refere a indicativos de apagamentos da incorporação da temática da EDH na formação de professores. A BNCC e a BNC-formação foram aprovadas em dezembro, poucos dias antes do recesso natalino, em um contexto temporal que chama a atenção pela aparente busca pela ausência do debate de grupos que se faziam presentes nos momentos de articulação política em espaços diversos de educação como: organizações e associações de pesquisa em Educação no Brasil, das quais as universidades públicas são parceiras e fomentadoras.

Nesse sentido, a comunidade acadêmica, incluindo o SEAP/CAC e as licenciaturas da UFPE, não compactuaram com a possibilidade de abrir mão de conquistas, para atender a uma legislação que prevê, entre outras situações conflitantes, a formação de um docente mais técnico. Um professor que precisa lidar com responsabilizações, padronizações e desvalorizações de suas potencialidades na construção de saberes em sua formação e atuação.

Este movimento demandou esforços e frustrações, especialmente, dos NDE das licenciaturas, que vinham trabalhando para atender às orientações da Resolução interna de 2018, além do atendimento às demandas levantadas em cada curso. Foi preciso redirecionar caminhos e construir, em meio a brechas, articulações, contingenciais e provisórias, que atuam na manutenção funcionamento das graduações destacadas, ao mesmo tempo em que resistem à aceitação de retrocessos propostos por políticas muito mais vinculadas a solicitações de grupos heterogêneos, mas que se encontram em busca da hegemonização de princípios educacionais que respondam a lógicas neoliberais e neoconservadoras.

Nesse caminho, procuramos demonstrar, no diagrama abaixo, o movimento identificado diante das formações discursivas presentes nos PPC das licenciaturas analisadas em relação à incorporação da EDH:

Diagrama 2 – Documentos e a incorporação da EDH



Fonte: a autora (2022).

Assim, compreendemos que a incorporação da EDH, nos documentos das licenciaturas analisadas, reflete, em suas formações discursivas, os contextos históricos referentes ao que é demandado pelas regulamentações e pelos anseios politicamente articulados dentro e fora da universidade. O caráter contextual e provisório das formações apresentadas revela que os sentidos discursivos referentes à EDH são híbridos e multifacetados. Em certas vezes, disseminados, ao longo texto dos PPC, outras com princípios presentes em componentes curriculares, outras em uma relação com a Educação inclusiva.

Na licenciatura em Música, refletimos que a inexistência da exigência regulamentar, referente à EDH, não impossibilita as articulações de sentidos discursivos que reflitam formações de valorização da vida e do Outro. Contudo, as discussões, que envolvem a ampliação da dimensão pedagógica e humana, merecem ser ampliadas em relação à existência de políticas-práticas curriculares com viés mais técnico do docente de música. Em busca de dosar e articular necessidades, vontades e demandas dos envolvidos, em aspectos relativos a proposições contra hegemônicas e de justiça social.

Na licenciatura em Dança, identificamos formações discursivas híbridas, quanto à significação da EDH em relação à Educação inclusiva. Entretanto, mesmo que estas vertentes irmãs encontrem-se nos documentos em movimentos de sobreposições de concepções, a incorporação da EDH não é algo restrito a este ponto. Identificamos propostas de desconstruções histórico-curriculares, questões relativas à valorização das diferenças e da vida humana.

Na licenciatura em Teatro, também, identificamos formações discursivas que caminham pelo sentido da hibridização das significações da EDH, relacionadas à Educação inclusiva. No entanto, esse indicativo textual é ampliado ao identificarmos componentes curriculares¹³, tanto de natureza teórica quanto teórico-prática e com carga horária considerável, na formação do docente de Teatro, com conteúdos e ementários que imbricam os estudos de princípios da EDH com as atuações profissionais dos egressos do curso. Esses estudos e atuações devem ser pautadas em responsabilidades ético-sociais e de valorização do Outro.

¹³Os componentes identificados foram: Gestão e Ação Cultural 1, Gestão e Ação Cultural 2, Processos Culturais no Brasil, Teatro de Formas Animadas e Teatro Para Infância e Juventude, os mesmos encontram-se no item Organização Curricular do PPC da licenciatura em Teatro (UFPE, 2019, p. 41, 42 e 43).

Portanto, consideramos que há, nos PPC analisados, identificações de formações discursivas que se voltam ao comprometimento destas licenciaturas com a demanda de incorporação da EDH nos documentos. Entretanto, podemos considerar a necessidade de ampliação das discussões sobre alguns sentidos fundantes para EDH, tais como: democracia e memória, relacionada aos momentos de violências e opressões que não devem ser esquecidos, para não serem repetidos ou refeitos em uma nação.

Salientamos que a Educação, em suas proposições curriculares e movimentos formativos, não está alheia ao avanço de propostas nacionais e globais de governos de extrema direita, ligados a lógicas neoliberais e neoconservadoras. Esses grupos, antes dispersos, encontram-se na condução de ataques a direitos adquiridos ou opressões diretas a populações em vulnerabilidade. Situação que reforça os indicativos da relevância social da temática da EDH e da sua incorporação na formação dos docentes do nosso país.

Os documentos apresentam formações discursivas que se encontram fixadas, contingencialmente, em suas linhas. Entretanto, sabemos que as regras estabelecidas em regulamentações oficiais não são sinônimos de ações político-práticas. Assim, continuamos nosso movimento de análises, através dos diálogos com as coordenadoras, visto que essas profissionais se apresentam como sujeitos ativos na construção dos projetos e nas vivências dos currículos das licenciaturas destacadas.

5.3 OS SENTIDOS DISCURSIVOS APRESENTADOS PELAS COORDENADORAS DAS LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SEAP/CAC

Neste sentido, nos dedicamos às análises dos dados coletados na pesquisa referentes à discursividade presente nas interações com as coordenadoras das licenciaturas em Música, em Dança e em Teatro, assessoradas pedagogicamente pelo SEAP/CAC. Analisamos as cadeias articulatórias que partem dos discursos das participantes subjacentes ao apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos.

Recordamos que, conforme Mendonça, Rodrigues (2014), as cadeias de articulação analisadas referem-se às produções de sentido apresentadas nos discursos das coordenadoras e nas indicações dos seus perfis acadêmicos profissionais. A

articulação, conforme a TD, não resulta, apenas, da soma de elementos unidos. Trata-se de uma produção complexa, que envolve identidades, elementos e grupos diferentes, os quais, antes dispersos, são mobilizados em uma cadeia de equivalência.

Quanto à hegemonia, categoria que implica a cadeia de equivalência, esclarecemos que, conforme os autores:

“Os contextos em que o conceito aparece serão o de uma falha (no sentido geológico), de uma fissura que tinha que ser preenchida, de uma contingência que tinha que ser superada. Hegemonia não será o desenrolar majestoso de uma identidade, mas a resposta a uma crise” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.57)

Assim, compreendemos que a hegemonia obtida nas cadeias articulatórias se constitui em contextos históricos específicos. Estes contextos não são estanques, mobilizam conflitos, disputas de poder e demandas, sempre abertas a investimentos externos. A hegemonia corresponde a uma relação, na qual se faz representar uma determinada identidade. Esta não é única, ela é retratada em meio à multiplicidade de elementos que nela puderam estar, momentaneamente, articulados.

A cadeia de equivalência é resultante de uma hegemonização de sentidos que se faz presente, precária e contingencialmente, nos discursos analisados. O fechamento é instável e submetido a antagonismos, visto que sempre haverá um exterior constitutivo interessado e disposto a ameaçar a existência do interior. Não há constituição plena ou perene dos sentidos discursivos hegemonizados nas cadeias de equivalência apresentadas. Os antagonismos, ao mesmo tempo que impedem a expansão essencialista dos sentidos, os constituem como força de organização e articulação para sua manutenção.

Em diálogo com Burity (2014), compreendemos que os sujeitos discursivos colaboradores da pesquisa se relacionam com as regras socialmente produzidas. Neste contexto, são dotados de liberdade, mas não de plena autonomia em suas interrelações e decisões. No nosso caso, essas decisões são relacionadas a aspectos das políticas-práticas curriculares no tocante à incorporação da EDH. As cadeias de articulação, apresentadas nesta análise, relacionam-se com as articulações e mobilizações que são propostas nas assessorias prestadas pelos SEAP/CAC e com as formações discursivas identificadas nos PPC das licenciaturas selecionadas para a pesquisa.

Cabe pontuarmos que a autoridade conferida pelo sistema político social, vigente em cada momento histórico, não impossibilita que os sujeitos atuem nas brechas ou

margens para transitar por caminhos adotados e, circunstancialmente, hegemonizados em sentidos contrários ao que está sendo posto ou regulamentado por uma determinação de ordem maior, ou seja, estatal. Ao relacionarmos a categoria das brechas a esse estudo, consideramos que tal movimento acontece sem que haja a perda da harmonia necessária para vigência dos cursos de licenciatura e das posições assumidas pelos que os constituem, naquele momento, os quais se relacionam com os sistemas instituídos.

Nesse sentido, conduzimos as análises, através das categorias relativas às hegemonizações, aos antagonismos e às brechas, que são apresentados na discursividade, que salta das coletas de dados realizadas com as coordenadoras em formações de cadeias de articulação. Inicialmente, como primeiro contato, obtivemos, através dos questionários, os perfis acadêmicos profissionais destas participantes, sendo possível uma aproximação com suas identidades constituídas, as quais permitem estar ocupando, como docentes da UFPE, o papel de coordenadoras de uma licenciatura na universidade pública.

Em seguida, discutimos com os dados provenientes das entrevistas semiestruturadas através dos elementos discursivos nelas apresentados. Em relação ao perfil das coordenadoras, vamos direcionar as análises por dois eixos temáticos: a formação, em sua relação ao ser professor, à função de coordenadora e ao SEAP; e o tempo, percebido em associação às relações e às vivências no ambiente da docência em geral, docência na licenciatura e atuação na coordenação do curso.¹⁴

Na tabela abaixo, apresentamos o perfil das coordenadoras participantes, a partir dos dados obtidos através dos questionários:

¹⁴Os roteiros dos questionários e entrevistas estão disponíveis na íntegra nos anexos.

Quadro 6- Perfil Profissional das Coordenadoras Participantes

Questões	Coordenadora 1/Música	Coordenadora 2/Dança	Coordenadora 3/Teatro
Qual a sua formação?	Licenciatura em Música e Bacharelado em Música - Instrumento (Flauta Doce). Especialização em Arte Educação, quando era professora de Educação Artística da Rede Municipal. Mestrado e doutorado em Música, com área de concentração Educação Musical.	Bacharelado em Ciências Sociais. Especialização em Etnomusicologia. Mestrado e Doutorado em Antropologia (com foco na dança, através da abordagem da Antropologia da Dança e do Corpo, investigando processos de ensino e aprendizagem, concepções de corpo e dança, formas de organização e relações comunitárias dos grupos de dança popular e tradicional)	Licenciatura em Educação Artística / Habilitação Artes Cênicas (Udesc); Mestrado em Artes Cênicas (Usp); Doutorado em Artes Cênicas (Ufba).
Possui cursos ou formação específicos para docência ou na área de Educação? Se sim, quais?	A licenciatura em Música.	Formais, não. Porém, durante oito anos integrou a Companhia de Dança Paula Nestorov (RJ), como dançarina e pesquisadora, desenvolvendo um projeto de ensino da dança junto a professores das escolas municipais do Rio de Janeiro, chamado "Horizontes Culturais"	Não (apenas a formação acadêmica: licenciatura na área de atuação e mestrado em pedagogia do teatro).
Há quanto tempo atua na docência em geral?	Desde 1982. (40 anos)	Desde 1996, à frente de cursos livres, regulares e workshops de dança, e também junto a diferentes projetos culturais (26 anos)	Em torno de 16 anos (contando ensino não formal).
Há quanto tempo atua na UFPE como docente do curso que coordena?	Há 28 anos	Desde 2010 (12 anos)	8 anos.
Há quanto tempo está na coordenação	4 meses	Desde janeiro de 2021 (pouco mais de 1 ano)	Desde julho de 2018. (pouco menos de 4 anos)

Fonte: a autora (2022).

Referente ao **eixo de formação** das coordenadoras, destacamos que as informações relativas a cada profissional e sua familiaridade, com a especificidade dos estudos, direcionados aos requisitos formativos para o ensino na licenciatura revelam algumas possibilidades de constituição da docência para o Ensino Superior na universidade pública.

Como colocado anteriormente, não é um requisito obrigatório para a atuação na licenciatura a comprovação de formação para a docência, sendo possível ter professores que tenham uma formação dedicada a áreas específicas do conhecimento. Estes devem ter passado por cursos de pós-graduação, em que podem ter experimentado pouca aproximação com o ensino e a educação. Compreendemos que, mesmo que questões de âmbito pedagógico perpassem os currículos dos cursos de pós-graduações (mestrado e doutorado) exigidos, é sensível a necessidade de reinvestimentos nestes aspectos por parte dos que optam pela carreira do magistério superior.

Neste contexto, podemos lembrar que o SEAP atua em assessoria ao docente e aos coordenadores, contemplando discussões de cunho pedagógico, ligadas à formação do licenciando em parceria com os demais sujeitos que constituem a coletividade dos cursos. O SEAP/CAC assume, como prerrogativa de trabalho, o diálogo formativo e coletivo na direção da ampliação de olhares para a dimensão pedagógica.

Nesse sentido, podemos observar, diante do aspecto da formação, a partir das informações apresentadas, que duas das participantes possuem formação inicial em licenciatura. Apenas a coordenadora 2 possui o bacharelado na formação inicial. Destacamos que este tipo de graduação não tem direcionamento para a atuação na docência. Contudo, está posto que em seu percurso na pós-graduação, a participante esteve presente em investigações que abordaram o ensino e a aprendizagem.

Quanto à coordenadora 1, está exposto que todo o seu percurso acadêmico esteve relacionado à Música, com área de concentração em Educação. No caso da coordenadora 3, a formação apresentada relativa à graduação e pós-graduação indica a área de concentração em Artes, tendo a licenciatura como curso de formação inicial.

Sobre cursos específicos para a formação na docência, é possível destacar que a coordenadora 1 relaciona sua licenciatura a esta pergunta. No caso da coordenadora 3, são apresentados entre parênteses os cursos de licenciatura e de mestrado em pedagogia do teatro. Ressaltamos que a licenciatura se configura como um curso específico para docência, apesar de voltar-se, mais diretamente, para Educação Básica, contribui com uma perspectiva de Educação e de formação docente que não está presente no bacharelado.

Ainda na perspectiva dos cursos específicos para a docência ou na área de Educação, a coordenadora 2 apresenta uma experiência informal que faz parte da sua experiência profissional e que parece contribuir com reflexões sobre o ensino. Destacamos que nenhuma delas indica ter participado dos cursos de formação propostos

pela universidade, por exemplo, através do NUFOPE ou de qualquer outro curso formal relativo a questões pedagógicas.

Em relação aos dados expostos, pontuamos que as experiências formativas se revelam em perspectivas relacionais e não em noções de quantidade ou qualidade mensuráveis na presença ou ausência de cursos formais. Compreendemos que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Sendo assim, esta análise é para nos situarmos em quem são as participantes, como estão implicadas, profissionalmente, em suas posições e identidades na atual função de coordenadoras de uma licenciatura na UFPE. Não se trata de determinações sobre os saberes ou regulações de maior ou menor grau de conhecimento da docência.

Entretanto, podemos pontuar que as questões, relativas à experiência nos indicam a pertinência de ofertas de aprofundamentos e assessorias, como as oferecidas pelo SEAP/CAC, nos processos desenvolvidos nessa prática profissional, relativos à área pedagógica. Tais ofertas são, especialmente, relevantes nos cursos de licenciatura, pois estes abarcam professores em formação que atuam ou podem vir a atuar nas salas de aula da Educação Básica deste país.

Em sequência, situamos os dados no **eixo relativo ao tempo de experiência**. Neste, observamos que, quanto à atuação na docência em geral, o mínimo é de 16 anos para a coordenadora 3, porém, todas apontam larga experiência. A coordenadora 1 possui 40 anos; e a coordenadora 2 tem 26 anos na atividade docente. Em relação ao tempo de exercício profissional, como professoras da UFPE, local da pesquisa, varia de 8 a 28 anos.

Os dados podem ser considerados como tempos de possibilidades de compreensão das exigências e trâmites para atuação no espaço. Podem trazer formações e conhecimentos da prática que desgastem, favoreçam e misturem-se, sem algo pré-determinado, em um emaranhado de pessoalidades. Conforme pontuado, esse tempo é experienciado em diferentes perspectivas por cada um, não sendo ponto pacífico nas atuações em participações nas construções das políticas-práticas curriculares. Mesmo assim, não deixa de ser considerado um período propício para construções de sentidos que incidem na atuação das coordenadoras.

Seguindo este eixo, observamos o tempo no exercício da coordenação, identidade que será tomada como referência na pesquisa e que corresponde à liderança na gestão pedagógica da licenciatura e do NDE. As variações de tempo imbricam-se

com experiências pessoais e tecem seus próprios caminhos. Essas variações são de 4 anos, pouco mais de 1 ano, e apenas alguns meses.

Podemos considerar que, na UFPE, não existe um cargo específico de coordenador. Os docentes do curso se alternam nessa gestão, que tanto tem caráter de organização ligada aos discentes quanto aos docentes, mas sempre diretamente imbricado com os pressupostos pedagógicos e do currículo vivenciado no curso. Esse dado nos indica que não há uma preparação para assumir a coordenação. As professoras, que estão como coordenadoras nesta pesquisa, tomaram a decisão, em contextos internos, de assumirem este papel, em conformidade com a coletividade do curso, visto que foram eleitas para tal função.

No que diz respeito a questões legais, discriminadas em normativa interna da UFPE, esclarecemos que, conforme a Resolução 02/2003, que regulamenta a administração da graduação na Universidade e dá outras providências, o coordenador deve fazer parte do quadro de professores permanentes da universidade, sob o regime de quarenta horas semanais ou dedicação exclusiva.

No ano anterior à participação como coordenador, o docente precisa ter ministrado disciplina obrigatória ou eletiva do curso e apresentado produção acadêmico-científica continuada em sua área de atuação. Precisa, ainda, apresentar, ao candidatar-se ao cargo, um plano de trabalho conjunto. É necessário que disponha de tempo para dedicar-se à atuação proposta, provisoriamente, em sua carreira no Ensino Superior. O período de duração previsto é de dois anos, podendo haver recondução por eleição.

Os requisitos descritos podem ser analisados como reguladores do cargo. É preciso dispor-se para assumir a coordenação de uma licenciatura, pessoal e profissionalmente. Envolve uma decisão coletiva, em que o grupo de professores do curso expõe demandas, afetos, interesses, vontades e disputas de poder. Esses aspectos são presentes nas articulações para a eleição e permanência no cargo, exigindo do coordenador certo grau de abertura e disponibilidade.

Percebemos que a coordenadora 3 foi reconduzida ao cargo uma vez e está chegando ao final de sua gestão, o que demonstra aceitação ou necessidade do grupo dessa manutenção. No caso da coordenadora 1, apesar de estar recentemente ocupando o cargo, consideramos sua larga vivência no curso de licenciatura como docente. Além disso, os olhares podem ser revelados diante da contingencialidade do contexto da pesquisa. Não é o tempo, em sua contagem cronológica, fator decisivo nas relações estabelecidas pelos participantes.

Reforçamos que esta aproximação com as colaboradoras da pesquisa permitiu situarmo-nos mais amplamente diante do perfil destas profissionais. Relacionamos estes perfis aos condicionantes da formação, dos tempos de experiência e das exigências institucionais delimitadas para o cargo de coordenador. Assim, a análise desenvolvida, a partir dos sentidos discursivos oferecidos durante as entrevistas semiestruturadas, trazidas na próxima seção, é realizada em entrelace com as informações apresentadas.

5.3.1 Os diálogos com as coordenadoras das licenciaturas assessoradas pelo SEAP/CAC e as cadeias de articulação percebidas em relação ao apagamento da EDH nos currículos

Nas análises das entrevistas com as colaboradoras, nos debruçamos sobre os sentidos relativos aos diálogos estabelecidos nas conversas direcionadas. Nos aprofundamos nos discursos das participantes relativos ao seu fazer profissional na construção das políticas-práticas curriculares das licenciaturas diante das cadeias articulatórias subjacentes ao apagamento de pressupostos ligados à EDH.

Estes momentos estiveram marcados por uma entrevista online e dois contatos presenciais. Os diferentes modelos de entrevista foram sugeridos e realizados, porque, em 2022, o nosso país, após dois anos de pandemia e orientações de isolamento, começou a ter novas possibilidades de convivência devido aos estudos científicos que proporcionaram o desenvolvimento de vacinas destinadas à população.

Esclareço, antecipadamente, que, mesmo me posicionando, no momento das entrevistas, como pesquisadora, as coordenadoras recordam do meu papel como parte da equipe do SEAP/CAC. Por isso, em alguns estratos dos diálogos, é possível observar as mesmas referindo-se a *vocês* como a equipe do SEAP/CAC.

Durante o percorrer do texto da pesquisa, deixo claro que foi, como integrante da equipe do SEAP, que iniciei meu movimento de desejo por desenvolver esta dissertação. Porém, essa relação não se configura como um dificultador na minha atuação como pesquisadora. Certamente, não busco afirmar neutralidade absoluta, pois fixações não são caminhos adotados teoricamente na pesquisa, mas a postura assumida deixou que a identidade - pesquisadora - fosse posta em linha na investigação

Em sequência, apontamos que nossas análises direcionam-se, através de quatro eixos temáticos, que contemplam a discursividade presente nos diálogos, referentes às cadeias de articulação, subjacentes ao apagamento da EDH nos currículos. São estes: o

papel de coordenador do NDE; considerações sobre o currículo, a EDH e sua incorporação curricular; o papel do SEAP/CAC na construção curricular, com destaque à EDH; as relações entre o contexto sociopolítico e as regulamentações atuais para as licenciaturas no Brasil e o currículo.

No tocante ao **primeiro eixo referente ao papel de coordenador do NDE**, destacamos que a coordenadora da licenciatura em Música assumiu a função há pouco tempo. Assim, ao ser indagada sobre o tema, alegou não ter podido assumir esta coordenação, pois a portaria de funcionamento do NDE, no curso, não havia sido renovada desde 2019. Contudo, possui bastante tempo de participação no Núcleo, então, propôs falar, como membro, o que entende como papel do coordenador. Assim, colocou que:

Eu vejo é que a coordenação precisa se posicionar. Eu vejo o NDE como, o colegiado, também, mas o NDE mais, como um lugar da ação da coordenação muito importante, porque você vai tratar das questões do curso em relação a matriz, a uma concepção de formação de professores. Então, essa era a minha preocupação como membro do NDE e, se ainda chegar essa portaria e eu assumir, também, vai ser, vai continuar sendo, essa a preocupação. De tentar unificar essa concepção, porque vocês estiveram nas reuniões, vocês perceberam como as pessoas pensam diferente sobre formação de professores. Como não tem um vínculo muito forte entre Educação Básica e licenciatura se pensa mais no músico, na sua atuação em escolas específicas, a gente tem muito essa característica lá no curso. Então, são poucas as pessoas, a professora X era uma dessas, que trabalhou na escola mesmo da Educação Básica e tinha como discutir essas questões com mais propriedade. Então é tentar unificar, assim não sei se é unificar, porque a gente não pode garantir... Assim, de deixar esse documento o mais... É... deixe me ver qual é a palavra que eu uso... O mais coeso possível, entende? Para não ficar um pedaço parecendo uma coisa e outro com outra concepção, não ficar essa... um *Frankenstein* (ENTREVISTA COORDENADORA 1, 07/03/2022)

Compreendemos que a coordenadora reflete que o papel na gestão do NDE implica pensar e posicionar-se sobre a formação do professor em relação às ações curriculares presentes na licenciatura. Conforme a fala acima, a coordenadora 1 parece sinalizar para a necessidade de estreitamento nas articulações entre a Educação Básica e a Universidade. Essas relações e articulações direcionam-se a uma visão de formação de professores, vinculada à dialogicidade democrática (SANTIAGO, 1998).

A perspectiva apresentada liga-se a princípios humanísticos, presentes na EDH, em que as políticas-práticas curriculares são desenvolvidas na coletividade e consideram demandas diversas, não apenas as que surgem do grupo docente, mas envolvem discentes e demais sujeitos que as constroem.

Percebemos, também, à exposição das diferentes concepções dos membros do NDE, relacionadas à formação docente em Música, podemos relacionar estas questões ao que foi analisado nos documentos. O NDE, conforme a coordenadora trouxe, é constituído por membros com visões antagônicas em relação à formação de professores, objetivo maior das graduações do tipo licenciatura. Contudo, o discurso nos apresenta uma intencionalidade por coesão ou unificação.

Na leitura deste movimento, em concordância com a TD, podemos considerar que as presentes articulações caminham nas linhas da diferença, no que condiz a interesses e a demandas dos envolvidos. Destacamos que “não podemos considerar grupos definidos *a priori* como portadores de discursos prontos, mas devemos considerar discursos constituidores de grupos específicos” (MENDONÇA, 2015, p. 76). Portanto, é a prática articulatória que revela o discurso. Os grupos não são portadores de discursos fechados, mas que se constituem em meio ao contexto e as articulações.

No caso do NDE da licenciatura em Música, pontuamos que o curso desde 2013, ou seja, há 9 anos, não realiza reformas, mesmo que parciais no seu PPC. Esta situação corrobora o discurso apresentado e com a compreensão de que as concepções que se articulam com a dimensão pedagógicas, postuladas pelo SEAP, e por alguns membros do NDE, ainda não ocupam uma cadeia de articulações que corresponda à representação de uma identidade hegemonizada no currículo do curso.

Contudo, este exterior constitutivo vem se posicionando, diante de dificuldades e conflitos, presentes em disputas e relações de poder que subjazem à construção das políticas-práticas curriculares. Refletimos se a busca por unificação ou coesão não esteja sendo, momentaneamente, desmontada pela perspectiva de um alcance comum, dados os limites fronteiriços e instáveis de qualquer ordem estabelecida. Além disso, as idas e vindas do cenário político regulatório dificultam o desenrolar de um fechamento distinto do que, por hora, é apresentado.

No caso da licenciatura em Dança, a coordenadora iniciou sua colocação contextualizando o momento político em que assume a coordenação. Pontuou que vivemos uma conjuntura histórica inédita, com elementos quase fantásticos ou terríveis. Destacou a questão da pandemia e do atual governo federal, o qual, conforme o diálogo estabelecido, por perceber a força emancipatória da Educação e das Artes, vem investindo em desmontes e ataques, além de ser um representante da necropolítica.

Neste sentido, ressaltamos que publicações acadêmicas (LOCOKMANN, 2020; LOPES, 2019) apontam para a existência, histórica e contingencial, de um governo

ubuesco em nosso país. Esta conjuntura se estabelece pela permissão de modos de ameaça aos DH e à vida. Essas acontecem em uma racionalidade violenta associada a perspectivas neoliberais.

Um exemplo é a relutância e demora na aquisição de vacinas direcionadas ao combate ao vírus da COVID19, durante o evento pandêmico de desestabilização mundial. A situação apresentada uniu-se a outras precariedades econômicas e sociais duramente sentidas por todos que fazem a Educação. A privação do convívio, entre as comunidades escolares e universitárias, constituiu-se como um grande desafio e um movimento nunca antes experienciado.

Assim, a lógica fantasmática é, constantemente, dissipada na sociedade. Nessa sociedade, há a uma associação articulada de pautas excludentes, em um sentido ilusório, como o combate a algo terrífico em prol de um “ideal” beatífico. Em meio a tons de culpabilização ou salvação por responsabilização individual.

Nesse mote, a Educação e o campo curricular dos cursos de licenciatura precisaram lidar com exigências ou normativas legais que se estabilizaram pela fixação de uma demanda de grupos dispersos, mas, momentaneamente, associados na representação de lógicas governistas. Para esta lógica, é interessante o esvaziamento curricular de temáticas como a EDH, em sua condição de práticas democráticas, valorização do Outro e das diferenças.

Esse contexto foi ressaltado pela coordenadora de Dança, desde o início dos diálogos. Nesta direção, relacionou o perfil dos discentes do curso com as necessidades vivenciadas na coordenação. Com 70% de estudantes que se identificam como negros e pardos, com a presença de pessoas LGBTQIA+ muito expressiva e quase que 100% de moradores da periferia ou do interior do Estado, o curso se organiza em volta desta realidade. Ter declarada esta posição corrobora os princípios da EDH em sua perspectiva de valorização do Outro em suas demandas. O próprio surgimento do curso, apontado na entrevista, emerge de necessidades desse montante social e das entidades artísticas locais, as quais, articuladas a políticas federais de acesso, trouxeram vida à licenciatura em Dança.

A coordenadora destaca que seu papel na coordenação da licenciatura, a partir do contexto interno e político nacional trazido, tem sido de sustentar a existência do curso. Por meio da desburocratização dos processos, da coletivização das informações com docentes e discentes, da democratização do acesso a bibliografias, da busca pela

parceria com o SEAP, entre outras ações. Quando se volta ao seu papel na coordenação do NDE, encontra-se com o discurso da coordenadora da licenciatura em Teatro.

Diferentemente do contexto discursivo presente na licenciatura em Música, tanto o curso de Dança quanto o de Teatro precisaram pausar o desenvolvimento de reformas integrais em curso pela revogação da Resolução de 2015 e pela emergência de receber a visita do MEC de avaliação de funcionamento dos cursos. Este movimento é relatado como um misto de incertezas e angústias, as quais se misturaram ao cenário pandêmico e aos encaminhamentos políticos de desestruturação da Educação, de ataque a direitos e à vida.

A coordenadora de Teatro aponta que, por não ter estudado na UFPE e ter assumido a coordenação logo após o fim do seu período probatório¹⁵, demorou em apropriar-se do trabalho da coordenação do curso e do NDE. Passados os desafios iniciais revela que:

A gente trabalhou muito, muito, muito. A gente se reuniu, o NDE, quase que semanalmente. E aí a gente reviu todas as disciplinas, bibliografia, conteúdo, ementas, tudo... a gente já estava naquela fase de revisão de um trabalho muito próximo com vocês e aí veio a outra resolução. (Risos) Agora o nosso NDE está meio parado, atualmente, porque a gente está meio em *stand-by*. Sobre essa última resolução, então, toda aquela reforma está pronta, mas como ela não atende mais a resolução atual. E como a UFPE, também, não organizou, não deu uma diretriz para as licenciaturas de como a gente deve se organizar, ainda tá em discussão, então, a gente está um pouco mais parado. (ENTREVISTA COORDENADORA 3, 07/03/2022)

O discurso da participante acima apresenta uma problemática de descontinuidade das políticas curriculares voltadas às licenciaturas, bem semelhante ao que é observado no discurso da coordenadora de Dança. Em Dança, podemos destacar que o PPC, documento de trabalho do NDE, foi trazido como vivo e dialógico. Característica de uma visão curricular que não está determinada, apenas, por exigências legais. Consideramos o currículo como algo dinâmico e inacabado, que não oferece um conhecimento pronto ou limitado, mas sim configura-se, ele mesmo, como produtor de sentidos e práticas político discursivas (LOPES; MACEDO, 2011).

Esta perspectiva curricular está posta nas três licenciaturas, em Dança, mais explicitamente. Nas demais licenciaturas, em meio aos discursos de que não há um fechamento para as ações relativas ao PPC ou para as construções do NDE de reflexão

¹⁵ O período probatório, conforme site oficial da UFPE, corresponde ao período de avaliação do desempenho do servidor, admitido por concurso público, com o intuito de constatar sua aptidão, para o cargo concursado. Compreende o período de 36 meses, contados a partir da data de exercício.

das políticas-práticas curriculares, mesmo em meio a rupturas ou a desmontes políticos, a noção de que há ou haverá continuidade está presente.

Em relação aos cursos de Teatro e Dança e o papel da coordenação do NDE, há, ainda, um encontro no discurso, quando se posicionam como conflitantes a quebra na manutenção da Resolução de 2015, a qual tinha sido regulamentada recentemente pela UFPE, e a atual inexistência de uma política para a formação docente na universidade. Esta política em construção surge nesse movimento de contestação a possibilidade de retrocessos na perspectiva da formação, em destaque de apagamentos de questões como a EDH na legislação em vigor, a BNCC e a BNC-formação.

Assim os três cursos, cada um com suas especificidades, enfrentam tempos de instabilidades e indecibilidades, reformulações e contestações, mas não estão estanques. Estas licenciaturas, tomando uma palavra dita pela coordenadora de Dança, vêm “sustendo suas existências”, vêm caminhando às margens de ataques que tentam desestabilizar a Educação e as Artes. Elas estão mantidas, os estudantes seguem realizando seus cursos, as coordenações e os NDE lutam para emergir e se reestruturar. Não em estruturas fixas e cristalizadas, mas em políticas-práticas curriculares que valorizem a dimensão da formação docente associada a um projeto de sociedade mais justa e equânime.

Com a compreensão dos contextos de organização dos NDE, através da discursividade presente no papel da coordenação, partimos para o **segundo eixo** de nossas análises. Trata-se do **diálogo em torno das concepções inerentes às coordenadoras sobre o currículo, a EDH e sua incorporação curricular**. Neste sentido, destacamos o seguinte discurso da coordenadora da licenciatura em Música:

Eu entendo o currículo de uma licenciatura como aquele lugar que tem que dar conta tanto do que é específico, a gente não pode fugir do que é específico. Mas, incluir tudo aquilo que está sendo discutido na atualidade e que, muitas vezes, os docentes não veem como partes de um curso de música, mas, exatamente, por esta questão de não compreender a escola. Porque quando você compreende a escola você nem pensa que isso não faz parte do currículo, agora quando você olha e tem uma visão bem conteudista no sentido da música, realmente isso não faz parte. Se você está pensando só em tocar mesmo, na técnica, na embocadura, enfim, nessas questões, é difícil articular, só que a licenciatura não é somente isso. Então, essa é uma parte importante só que ela precisa articular com essas pessoas que vão ser docentes e com o contexto onde elas vão atuar. (ENTREVISTA COORDENADORA 1, 07/03/2022)

O discurso, referente à compreensão de currículo, alinha-se à perspectiva identificada no PPC desta licenciatura, apresentada na seção anterior, em que o curso assume uma discursividade hegemonizada, quanto à dimensão específica da formação do professor de música. Entretanto, consideramos que, conforme a TD, a fixação existe, mas é constituída em um terreno de instabilidades, o qual oferece dinamismo, diante de possíveis necessidades de novas articulações de equivalência.

Os apontamentos, que indicam articulações fragilizadas entre a Educação Básica e a universidade, parecem contribuir com a percepção da existência de políticas-práticas curriculares mais conteudistas e técnicas nesta licenciatura. Elas distanciam-se de uma visão de currículo como uma totalidade circular que não exclui dimensões específicas ou pedagógicas, mas as interrelacionam em uma formação integralizada. Uma formação docente que, inclusive, fortalece a incorporação curricular de temáticas, como a EDH, que tratam de atuações éticas, transformadoras, democráticas e críticas nos estudos e atuações profissionais.

Nesta direção, coadunamos com uma teoria curricular que “busca o risco de teorizar sobre o imprevisto, o contingente, des-sedimentar certezas, reativar possibilidades desconsideradas” (LOPES, 2015, p. 120). A ausência de compreensão do que é a escola pode pairar na imprecisão de se conceber uma escola ou várias visões de escola. A imprecisão de compreensão é um compreender, momentaneamente, assumido. Assim, reafirmamos o currículo como movimento, que não se constrói em partes, mas em ciclos de estabilidade, nos quais as diferenças são presença constante e convivem com fechamentos representativos provisórios.

A noção de uma formação de professores tecnicista correspondente a um objetivo de projeto social que alguns grupos fazem parte consciente ou inconscientemente. Este é associado a uma ideia de massificação e mercado, combatida por uma concepção de formação humanista, que visa a uma sociedade menos desigual. Compactuamos com a noção de que essa discussão deve ser, cada vez mais, pertinente no contexto de imprevisibilidade e ameaças que se faz presente com a ascensão atual de um cenário político que hegemoniza, contingencialmente, um governo de extrema direita.

No caso dos diálogos com a coordenação de Dança e de Teatro os discursos encontram-se, justamente, voltados à necessidade de afastar-se de uma proposta mecanicista. As licenciaturas apontam caminhar nas brechas das normativas

burocráticas que regulam a autonomia na construção curricular das licenciaturas. Neste sentido, o trecho abaixo expõe que:

O fato é que eu percebo um descompasso entre aquilo que se entende por currículo e o que se pratica. No sentido de que, muitas vezes, a gente queria que o currículo fosse mais móvel, não vou usar a palavra flexível, porque flexível está muito associado a uma perspectiva neoliberal, de flexibilidade. Ah... qualquer coisa a gente se ajeita. Então, o ensino remoto é flexível. Enquanto a gente faz o ensino remoto, a gente está cozinhando e não está fazendo nem uma coisa nem outra. Então, acho que o ideal seria que ele fosse mais móvel, no sentido do movimento, mais vivo e que a gente pudesse fazer esse movimento de uma forma mais ágil. E aí eu acho que é onde a coisa emperra, porque as vezes tem o desejo da mudança, mas a estrutura não permite tanta agilidade. (ENTREVISTA COORDENADORA 2, 16/03/2022)

Diante da discursividade presente no trecho acima, podemos considerar que o currículo é apresentado como espaço de disputas de poder e articulações conflitantes. A fala aponta um distanciamento entre planejamentos, anseios, construções curriculares e aspolíticas-práticas vivenciadas. As movimentações são percebidas e realizadas, muitas vezes, em ordens paralelas e enfrentam impasses diante de regulamentações e exigências burocráticas. Estes cursos, também, questionam o NDE como lócus determinado para pensar o currículo.

Neste sentido, a coordenação de Dança, expõe a necessidade de investimentos para franquear este espaço, como, por exemplo, em fórum e pesquisas com os discentes. O SEAP, em suas parcerias com as licenciaturas, pauta orientações que circulam em torno da coletivização e democratização do que é vivenciado nos currículos e em suas construções.

Ademais, compreendemos que o diálogo contempla aspectos relacionados à problemática da suspensão do tempo nas instituições de ensino, devido às necessidades de saúde pública impostas pela pandemia da COVID-19. Essas práticas não devem ser banalizadas, pois mobilizam pressões, adoecimentos e podem reforçar concepções curriculares de aligeiramento e controle (KOHAN, 2020). O currículo não se refere a matrizes de conteúdo a serem cumpridos e mensurados. Ao contrário, o currículo é espaço de partilha, convivência, relações de afeto e construções socioemocionais.

Outro aspecto de similaridades entre as coordenadoras de Dança e de Teatro, em relação às concepções sobre o currículo e suas políticas-práticas, corresponde às dimensões específicas e pedagógicas. Essas não são vistas em harmonia, mas coexistem, convergem e divergem. Há uma preocupação latente em afastar-se de perspectivas neoconservadoras e neoliberais, ao mesmo tempo em que as coordenações

discursam sobre a necessidade de ampliação do tempo curricular dedicado às especificidades imbricadas aos contextos pedagógicos.

As relações entre os sistemas de regulação e os sujeitos ativos nas políticas-práticas curriculares, dessas licenciaturas, vinculam-se com a perspectiva de ordens sociais que ocorrem em meio a autonomia dos sujeitos. Essas ordens permitem ao indivíduo e ao coletivo construir caminhos paralelos às ordens estabelecidas. A atuação, em meio a criação de brechas, conforme exposto, é um aspecto presente nas concepções curriculares trazidas pelas coordenações do Departamento de Artes.

Quanto às concepções sobre a EDH e sua incorporação no currículo, as articulações discursivas que partem das entrevistadas revelam que a temática é atendida transversalmente. Para evidenciar o atendimento, as coordenadoras descrevem componentes relacionados a gênero, à sexualidade, à etnia, à inclusão. Ressaltamos que a coordenadora de Dança se referiu à EDH como acessibilidade, sentido levantado, nessa licenciatura, na identificação das formações discursivas, presentes nos documentos, e descreveu a relação de inclusão do curso com dois alunos com deficiência.

A coordenadora de Música recordou que alguns alunos já cursaram o componente curricular eletivo “Educar para Direitos Humanos”, o qual é um componente ofertado, semestralmente, para todas as graduações da universidade pelo Departamento de Letras em parceria com a Comissão de Direitos Humanos da UFPE. Contudo, frisou que é algo pontual, que depende da intencionalidade de algumas pessoas. Para ela, o curso não oferece garantias quanto ao atendimento da demanda.

Para ilustrar o sentido percebido nos diálogos com as coordenadoras destacamos o seguinte trecho:

Eu acho que a formação em Artes, eu acho que ela é uma formação humanista. Assim, então, ela por si só ela já trabalha as relações interdependentes. Então, as nossas competências não são de um curso técnico, mas sim de como trabalhar em grupo, como conviver com as diferenças, como criar junto. Então, eu acho que isso perpassa, de uma forma, talvez, não direta, mas indiretamente, todas as nossas disciplinas. Assim, porque faz parte do próprio fazer do Teatro.(ENTREVISTA COORDENADORA 3, 07/03/2022)

Assim, percebemos que as concepções acerca da EDH, trazidas na discursividade da pesquisa, são abrangentes, elas flutuam em meio à instabilidade de significações, ideários do senso comum e relações ligadas à valorização das diferenças e do Outro. Pesquisas acadêmicas (GUERREIRO, 2021; SILVEIRA, 2014; SILVA;

TAVARES, 2013) indicam a necessidade de situarmos a que EDH estamos nos referindo ao abordar a incorporação do tema nos currículos e demais espaços de Educação.

Consideramos, conforme o que vem se mostrando em nossas análises, desde os direcionamentos das assessorias pedagógicas do SEAP/CAC, passando pelos documentos, até os discursos das coordenadoras das licenciaturas, a implicação da EDH em um significativo vazio. Esclarecemos que:

Estes, por definição, permitem uma multiplicidade de articulações com significados sem que nenhum deles se estabilize como sentido unívoco. Os significantes vazios tornam-se não apenas *loci* de atos de identificação, mas também objeto de luta com vistas ao seu preenchimento por sentidos particulares. (BURITY, 2014, p.70)

Entendemos que estes preenchimentos de sentidos, quanto às concepções da EDH, são precários e fronteiriços. Trata-se de um movimento político, em sentido ôntico, em que articulações são constituintes do discurso, enquanto prática social. Não correspondem à inexistência de incorporação desta temática nos currículos das licenciaturas. Entretanto, as imprecisões e as instabilidades identificadas encontram-se em um terreno sempre abertos a um exterior constitutivo contrário a sua existência. Portanto, são susceptíveis a investidas de apagamento. Assim, merecem ser mais discutidas e reafirmadas, especialmente, em um contexto de justiça, memória e democracia.

Diante dos diálogos referentes ao NDE, ao currículo, à EDH e sua incorporação, seguimos para o **terceiro eixo de análises referente ao papel do SEAP/CAC na construção curricular, com destaque à EDH**. Nesse sentido, as coordenadoras entrevistadas apontam, como relevante, as assessorias pedagógicas oferecidas pelo setor, nos momentos de discussão e decisão, em meio à construção das políticas-práticas curriculares, em especial, no espaço do NDE, no tocante às reformulações dos PPC dos cursos.

Nesse diálogo, podemos destacar a coordenação de Dança que relata, após elencar contribuições na interação com o setor, um momento em que entendeu ter recebido uma assessoria diversa, de diferentes membros da equipe do SEAP/CAC, sobre um mesmo assunto, referente à carga horária de disciplina eletiva para a reforma parcial. Esta situação, conforme a coordenadora, gerou conflitos e dificuldades na

compreensão das sistematizações e orientações oferecidas pelo Setor. Neste sentido, expõe:

E aí eu fico me perguntando se não deveria ter pessoas no SEAP mais especializadas em determinadas áreas? Porque, assim, já temos um SEAP no CAC, eu agradeço, eu sei que nem todos os Centros tem e é um super SEAP, mas de que forma que o SEAP poderia ter um tipo de especialização ou de direcionamento na sua atuação que pudesse ser mais benéfico ainda, mais do que já é, para as coordenações em relação ao suporte mesmo sabe, específico. E para isso, acho que ele precisava entender um pouco mais da estrutura do curso, como você está fazendo na sua pesquisa. Enfim, eu sei que nem todos do SEAP vão fazer seus mestrados e doutorados sobre esses assuntos, mas que é um assunto que eu acho que seria muito interessante do SEAP abraçar eu acho que seria. De repente ter algumas pessoas e não todas dando conta de tudo, algumas pessoas que se responsabilizam mais por determinados PPC, de forma a ter um entendimento mais profundo e uma exigência mais direcionada mesmo, para que a gente não fique perdido (ENTREVISTA COORDENADORA 2, 16/03/2022).

A inquietação apresentada revela uma demanda desta coordenação, expressa contingencialmente, por segmentação ou fragmentação das atividades do SEAP. Conforme apresentado na caracterização do setor, não há servidores responsáveis por atividades específicas. As interrelações e as orientações são compartilhadas pela equipe e discutidas internamente em momentos colegiados.

Contudo, destacamos o trecho porque o mesmo evidencia situações de conflito que permeiam as práticas de assessoria pedagógica. Consideramos que o caráter político dos fenômenos sociais, conforme a TD, atua em dinâmicas de articulação permeadas pela instabilidade do que está posto e pelo conflito. Estes são inerentes aos momentos de articulação e tomadas de decisão que circulam as discursividades diante do currículo. Muitas vezes, as necessidades podem estar relacionadas a expectativas de um suporte mais técnico e preciso, no oferecimento das assessorias pedagógicas, o qual se distancia de uma proposta relacional, pluralizada e descimentada.

Neste sentido, compreendemos que inconsistências podem fazer parte de relações profissionais que mobilizam o trabalho em equipe. No caso do SEAP/CAC, recordamos que as diferentes formações dos TAE são valorizadas, pois tendem a acrescentar visões complementares nas assessorias pedagógicas relacionadas aos PPC. No entanto, mesmo em conduções sistematizadas, a homogeneidade não é característica permanente nas orientações. Cada profissional carrega subjetividades e as mobiliza com o incentivo do coletivo, deixando que as decisões venham da escuta e debate com fundamentos acordados.

Quanto aos documentos, podemos indicar que extrapolam as estruturas dos cursos e refletem projetos destinados às vivências curriculares. Encontros e desencontros podem ocorrer em processos contextuais, dinâmicos e variáveis presentes nas construções do currículo. Estes processos estão sempre abertos a novas visitas e a considerações outras, estabelecidas através do princípio da dialogicidade.

Neste eixo, salientamos que o discurso geral, emergente das entrevistas, ressalta aspectos das assessorias pedagógicas, oferecidas pelo SEAP/CAC, tais como: a atualidade na assessoria referente às exigências legais; o posicionamento diante dos conflitos e debates que envolvem a reflexão sobre a formação docente e o currículo, em suas relações pedagógicas e humanas; o acesso a construções anteriormente fixadas, através da orientação aos novos coordenadores e o resgate de vivências passadas; a parceria com os discentes; a crescente necessidade de oportunizar a coletivização da construção curricular, ampliando a escuta de diferentes demandas e renovando os contextos de possibilidades de tomadas de decisão.

No tocante às assessorias pedagógicas e os direcionamentos voltados a incorporação da EDH nos currículos, as coordenadoras apresentaram um discurso semelhante ao apontarem que a temática é trazida em um sentido abrangente, indireto ou amplo. A coordenação de Teatro relacionou a discussão com as orientações voltadas à inclusão.

Assim, mais uma vez, percebemos a noção de significante vazio na relação com a EDH e sua incorporação nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. A presença desta discussão existe, mas é cercada pela instabilidade e precariedade. As cadeias de equivalência formadas em torno do tema caminham em sentidos dispersos, pulverizados e híbridos, nos quais estão inclusos a valorização das diferenças e a inclusão, por exemplo.

Por isso, podemos considerar que as propostas de incorporação curricular da EDH são passíveis de preenchimentos provisórios de sentidos que se movem em meio a um desejo de atendimento da demanda e a consciência de sua relevância social, mas não podem ser descartadas as possibilidades de apagamentos. O acesso aos estudantes e demais sujeitos, que vivem as políticas-práticas destes currículos, parece encontrar-se em uma condição fronteira e instável, em especial, quando voltamos aos sentidos da democracia, memória, combate a retirada de direitos e violências.

Nessa direção, seguimos para o **quarto eixo de análise** desta seção, **as relações entre o contexto sociopolítico e as regulamentações atuais para as licenciaturas no**

Brasil e o currículo. Quando questionadas se esse contexto e as regulamentações associadas a ele se relacionam com a possibilidade de apagamentos da EDH nas políticas-práticas curriculares, os sentidos atribuídos pelas coordenadoras foram de antagonismo e desarticulação com as propostas previstas em orientações legais, como a BNCC, diante da formação docente no contexto das licenciaturas que se voltam à área das Artes.

Quanto às normativas curriculares de orientações legais, recordamos que elas não configuram regras a serem transpostas aos currículos. Prescrições regulatórias são contextualizadas e significadas pelos sujeitos em cada momento histórico. Os grupos articulam-se, politicamente, e mobilizam decisões que podem ser voltadas a enfrentamentos de ordens opressoras. Essas decisões são abertas ao conflito e a disputas por hegemonizações outras (ALMEIDA; GONÇALVES; MAGALHÃES, 2019).

Neste sentido, a coordenadora 1 afirma que os apagamentos, em relação a EDH, são algo politicamente desejado pelo atual governo, inclusive no que tange às regulamentações normativas que tratam das licenciaturas no país. Contudo, a intencionalidade expressa não é, necessariamente, a realidade. Ela retrata discussões e movimentos internos e externos ao curso que caminham na intenção de manter compreensões e avanços previstos. Neste sentido, destacamos o seguinte trecho que trata destes apagamentos:

A gente não pode pensar que só tem que seguir se tiver em um documento, a gente só precisa pensar sobre isso se tiver em um documento. Então, eu não posso garantir, mas que nós vamos propor que essa discussão, que essa inserção desses temas continue, com certeza a gente vai fazer isso (ENTREVISTA COORDENADORA 1, 07/03/2022).

O discurso da coordenadora 1 revela que a EDH ainda se mantém na ausência de garantias, mas está situada na conscientização de sua relevância, especialmente, no enfrentamento ao atual contexto político social. Consideramos que as prescrições legais não são pontos de reprodução dos aspectos regulamentados. Os indivíduos caminham sobre seus prismas de decisão e escolhas. Conforme a autora, “o processo de escolha entre diferentes possibilidades normativas e a experiencia de um momento ético são também criadores de contextos e de sujeitos que escolhem; produzem identificações” (LOPES, 2015, p. 122).

O discurso das coordenadoras aponta que estão em contextos de produção de identificações e sentidos que se posicionam em um movimento contra hegemônico,

diante do que está posto pelo sistema político vigente. Essa construção de sentidos é resultado de esforços coletivos. As ações da coletividade tornam-se vivas em meio a sua inserção em construções e políticas-práticas curriculares desenvolvidas nas licenciaturas de uma universidade pública.

Nesse sentido, consideramos a inexistência de liberdade plena ou da ausência de constrangimentos ao assumir posições de antagonismo. Contudo, a partir da condição de precariedade e instabilidade do que está articulado politicamente, é possível continuar os movimentos trazidos. Esses estão situados na ação de resistir e persistir, sem abrir mão dos avanços que envolvem a formação docente em consonância com um projeto social de justiça e equidade.

Destacamos, ainda, que se fizeram presente nos discursos das coordenadoras, pontos como a preocupação com a acessibilidade nos currículos, a noção de que conquistas políticas, em relação a direitos e acesso não são garantias, fazendo necessário mobilizar-se em relação: à percepção de uma política de ataque às diferenças, à diversidade, à Educação Pública, à Educação em Artes, à classe docente e às universidades.

Por outro lado, em comum nos discursos apresentados, apareceu a categoria das brechas ou margens, diante de sentidos referentes a mover-se em formações político-discursivas, contingencialmente, hegemonizadas de cunho, muitas vezes, ameaçador e impositivo, ao passo que se mantem o funcionamento do curso diante de exigências do sistema (BURITY,2014).

Em uma discursividade de equivalência, as coordenadoras, representando uma identidade coletiva ligada à licenciatura, revelaram opor-se ao que é imposto, ao passo que indicam não estarem dispostas a aceitar propostas reacionárias que incidam em retrocessos ou apagamentos de temas como a EDH nas políticas-práticas curriculares. O enfoque que reverencia a própria existência dos cursos é algo que foi fortemente levantado nos diálogos como uma ação de luta e trabalho na manutenção da vida que pulsa nas graduações na área das Artes da UFPE.

Referente à permanência nas políticas-práticas curriculares de aspectos já incorporados aos cursos ligados a princípios como a defesa do Outro, da vida, da valorização das diferenças e da justiça social, podemos destacar que “tem determinados avanços que a gente fez, que a gente não pode mais abrir mão. São entendimentos que a gente passa a ter, são compreensões mesmo sobre direitos que a gente não pode retroceder” (ENTREVISTA COORDENADORA 2, 16/03/2022).

Assim, enfatizamos que não podemos deixar de considerar os contextos que ensejam o cenário nacional e que reverberam nos processos de indecibilidades e decisões, possibilidades e impossibilidades que são experienciados nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. Contudo, ao nos voltarmos às questões que abrangem a EDH nos currículos, percebemos que a incorporação da temática é um dos esforços coletivos dos sujeitos envolvidos e que sua existência perpassa, transversalmente, as cadeias de articulação consideradas nas análises.

Por fim, compreendemos que ainda se faz necessárias discussões e estudos que abordem a precariedade da presença dessa temática no campo curricular dos cursos de formação docente nas universidades públicas desse país. Para tanto, ordens neoliberais e neoconservadoras, por hora, hegemônicas politicamente, podem ser referência para ampliar a sensação de inquietude, a qual pode levar a construção de compreensões e movimentos dedicados à manutenção e ampliação da incorporação da EDH nos currículos das licenciaturas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações são tecidas, a partir da questão e dos objetivos suscitados no desenvolvimento da pesquisa. Os encaminhamentos obtidos revelam um fechamento provisório do nosso estudo. Contudo, conforme a TD, não condizem com uma fixação ou com uma produção de sentidos últimos sobre o tema. Assim, desvelamos os sentidos apresentados nas cadeias articulatórias que reverberam nas políticas-práticas curriculares dos cursos de licenciatura em Dança, Teatro e Música, desenvolvidos pelos coordenadores, em conjunto com os TAE do SEAP/CAC, direcionados à incorporação da EDH.

Percebemos que, ao conduzir os objetivos partindo da caracterização do SEAP/CAC, passando pelas formações discursivas presentes nos PPC das licenciaturas destacadas e contemplando as cadeias de articulação que emergem dos discursos das coordenadoras, foi possível compreender os pontos de equivalência, contingencialmente, hegemonizados nas articulações relativas às políticas-práticas curriculares, desenvolvidas em conjunto, entre as mesmas e o SEAP.

A tessitura da pesquisa apresenta o SEAP/CAC como campo de práticas pedagógicas, em que as construções discursivas, advindas da sua caracterização, caminham próximas às percepções trazidas pelas coordenações participantes no sentido de posicionamentos contra hegemônicos, diante de movimentos reacionários presentes na política educacional, atualmente, em vigor no país. Os sentidos relacionados convergem para uma formação docente comprometida com a responsabilização do Outro e com a reflexão constante sobre a função social da universidade, em especial, nas licenciaturas.

As assessorias pedagógicas oferecidas pelo SEAP/CAC aos cursos direcionam-se na dimensão do currículo como algo inacabado, que não se constituem partes fragmentadas ou estruturas, mas se faz vivo e circular, na voz e nas demandas dos que o fazem. Mesmo com a existência de conflitos e possibilidades de encontros e desencontros, as assessorias situam-se em pontos consensuais, no que se refere a pautas contrárias a agendas políticas de exclusão, de homogeneização e de individualização, buscando articular-se às políticas-práticas curriculares das licenciaturas situadas nas universidades públicas.

Consideramos que as disputas e articulações políticas refletem-se nas práticas, contingencialmente, desenvolvidas no currículo dos cursos de formação docente. As

políticas-práticas curriculares constituem-se como condicionantes na existência de todos e de cada um, no fazer das licenciaturas, como entes que caminham em construções fronteiriças e terrenos de instabilidade diante do que se encontra hegemonizado.

As negociações retratam amplas possibilidades de fixações mutáveis. “Estamos sempre no terreno pantanoso, líquido e instável do político. Essa instabilidade, por sua vez, me parece capaz de bloquear saídas autoritárias, que supõe ter a resposta final sobre como o mundo deve ser [...] qual o sentido verdadeiro de currículo [...] (LOPES, 2015)

Nessa direção, percebemos o currículo como um espaço político discursivo, em que a incorporação da EDH nas práticas desenvolvidas em licenciaturas, conforme os princípios da democracia e da valorização do Outro, em suas necessidades e subjetividades, dentro da lógica das diferenças, está em um movimento constante de significação. A não estabilização de um conceito último reforça a pertinência na vigilância, diante do compromisso com uma formação de professores que considere as demandas da Educação Básica, a coletivização dos debates e das decisões e a escuta dos diferentes sujeitos que fazem os cursos vivos.

Nesse contexto, o SEAP/CAC encontra-se com o NDE das licenciaturas em Dança, Teatro e Música em cadeias de articulação que mobilizam esforços em correntes curriculares antagônicas aos sistemas de opressão. Os investimentos articulados estão expressos nos documentos e decisões refletidas nas políticas-práticas curriculares. Entretanto, não há linearidade ou homogeneidade nos encaminhamentos, momentaneamente, estabilizados.

As formações discursivas identificadas nos documentos, bem como nos diálogos com as coordenadoras, demonstram a presença de conflitos. Esses conflitos relacionam-se a diferentes concepções de formação docente, distanciamentos entre o currículo e suas práticas, em meio a políticas de descontinuidade e retrocessos de pontos como a incorporação da EDH no ambiente universitário. Essas proposições desenham perfis de egressos com ênfase tecnicista, distantes das formações crítico-discursivas que investem no protagonismo dos estudantes. Portanto, reforçamos as implicações de estudos curriculares que mobilizem debates e reflexões acerca da temática.

Podemos destacar, como outros pontos conflitantes, as relações de poder e os trâmites políticos burocráticos comuns ao ambiente da universidade pública. Esses elementos discursivos são trazidos em sentidos de equivalência, diante de desarticulações em investimentos coletivos, que buscam sistematizar projetos de cursos que tragam propostas de currículos não padronizados, que não privilegiem, apenas,

conteúdos hegemonizados e que garantam a permanência de temáticas transversais, em destaque a EDH.

Reafirmamos, diante das formações discursivas identificadas, a partir da análise dos PPC das licenciaturas, a precariedade do determinismo de leis e normativas que postulam regras de funcionamentos para esses cursos. A reinvenção do que é determinado, em meio às relações e articulações das políticas-práticas curriculares, em especial nos NDE, se faz associada a estratégias de organização internas e externas à universidade.

Assim, nos núcleos, os participantes apresentam interesses, afetos e vontades que se articulam em decisões que buscam hegemonizar determinadas demandas nos documentos. Nessas demandas, por vezes, estão postas estratégias para sobreviver, em meio a ameaças de desvalorização do papel das Artes e da emancipação da Educação Pública.

No tocante à incorporação da EDH, percebemos, nas formações discursivas comuns aos documentos analisados, a existência da temática. No entanto, as formações indicam, através da discursividade, sentidos pluralizados, abrangentes e híbridos, relativos à abordagem curricular da EDH. Os documentos, em suas significações, unem-se às cadeias de articulação trazidas pelos diálogos com as coordenadoras.

Destacamos que, nas licenciaturas em Dança e Teatro, identificamos uma hibridização de sentidos no atendimento a demandas da EDH e da Educação Inclusiva. Esses sentidos híbridos mesclam-se com outros, anteriormente trazidos, e encontram-se pulverizados nos documentos e nas falas contempladas nas nossas análises.

Compreendemos que a EDH e a Educação Inclusiva estão interligadas no fomento à valorização das diferenças e à garantia dos direitos das pessoas em suas individualidades. Entretanto, as temáticas apresentam princípios fundantes diversos, os quais estão expressos, por exemplo, nas legislações que orientam as licenciaturas e os demais níveis de ensino do país em relação às especificidades nas abordagens dessas demandas no currículo.

Assim, emerge de nossas análises a categoria do significante vazio na relação de incorporação da EDH no currículo das licenciaturas acompanhadas pelo SEAP/CAC. Podemos compreender que é irrefutável para os cursos de formação docente, inseridos na universidade pública, acompanhados por um setor de assessoria pedagógica, a relevância e a necessidade da presença da EDH em suas políticas-práticas curriculares.

Contudo, a temática é observada em meio a disputas de possibilidades de sentido em uma dimensão ôntica, que envolve as nuances de como é contemplada.

O significante vazio não se mantém pela demasia ou falta de significação. A EDH é compreendida pelos participantes da pesquisa em sentidos múltiplos, mas não deixa de estar presente em seu *lócus* contextual. Ela se volta ao sentido da ausência, quando subverte a ordem objetiva e se constitui aberta, até que seja estabelecida uma relação hegemônica que a represente nos currículos.

Conforme Giacaglia (2014, p.100), [...] “O significante vazio é tendencialmente vazio, não é um significante sem significado, mas sim, o significante de uma ausência inerente ao próprio processo de significação”. A EDH pode ser considerada, diante das cadeias de articulação que subjazem as análises desta pesquisa, como um significante, tendencialmente, esvaziado, que desliza nas fronteiras do campo curricular da formação docente em um movimento que considera a impossibilidade do preenchimento de sentidos em plenitude. Todavia, situados na noção das relações hegemônicas, é possível que ocorram fechamentos, sempre em meio à contingencialidade, à provisoriedade e à instabilidade.

Nesse sentido, compreendemos que os apagamentos da EDH, nos currículos das licenciaturas, mostram-se, em nossas análises, como um movimento político regulamentar que cresce em associação a uma conjuntura articulatória nacional e global. Tal conjuntura vem se fortalecendo, ao longo dos anos, e se faz hegemônica com a ascensão do atual governo brasileiro, considerado de extrema direita. Esse governo postula noções de governança, sedimentadas em lógicas de mercado, massificação, padronização, mensuração, homogeneização e exclusão. Essas lógicas são articuladas por diferentes grupos que, antes dispersos, encontram-se no ponto nodal da tomada de poder e da busca pela manutenção da situação.

No campo do currículo e da Educação, em especial, na formação docente, percebemos que os elementos apresentados se movem no sentido de uma ordem reacionária. Assim, buscam enfraquecer as relações de convivência e troca, nas quais está presente a afetividade, as humanidades e as possibilidades de emancipação na construção de um projeto social de justiça e redução das desigualdades econômicas.

Diante do contexto apresentado, as análises estiveram dispostas em dinâmicas articuladas em posicionamentos antagônicos ao que é proposto pela atual ordem política que representa as diretrizes do MEC e do governo federal no país. Os elementos de hegemonização, presentes nas políticas e nas regulamentações, relativas ao campo

curricular, não são estabelecidos na neutralidade, o conflito é elemento permanente. Os investimentos externos de oposição sempre estiveram presentes e a universidade pública parece fazer parte deste movimento.

Simultaneamente ao exposto, destacamos que os movimentos políticos internos à universidade, mostram-se, muitas vezes, em sentidos de tensões, disputas de poder e assimetria em seu aspecto relacional. Em espaços de tomadas de decisões curriculares, como, por exemplo, o Fórum das Licenciaturas da UFPE, podemos considerar as vozes dos TAE, pertencentes ao SEAP/CAC, em posicionamentos de assimetria em relação a um maior destaque ao que tange às demandas propostas por docentes. Nesse sentido, destacamos a perspectiva do SEAP, no processo de caminhar em meio as brechas, diante da possibilidade, inclusive, de não ser permanentemente convidado a fazer-se presente nos espaços deliberativos.

Ainda relativo aos movimentos da micro política da universidade, reforçamos que o SEAP passou a ter voto na câmara de graduação do CAC somente em 2021, anteriormente, o setor era convidado para estar no espaço citado, apenas quando era de interesse dos envolvidos, diante da temática a ser discutida, no papel de colaborador. Em 2022, com a institucionalização do setor, podemos considerar a existência de um caminho com novas possibilidades. Pontuamos que as ações de articulação não se fecham na institucionalização, mas se desdobram em movimentos outros que não deixam de deslocar-se no sentido de resistir e atuar na coletivização do currículo.

Salientamos que a prática de coletivização curricular não acontece facilmente. Podemos considerar um distanciamento entre o que é proposto teoricamente e o que é acionado na cultura da universidade. Essa instituição, ainda, precisa caminhar em voga da percepção de ações em sentidos direcionados à própria (des)democratização, não somente em relação à política maior, mas também nas ações e pleitos diários de não exclusão, de observação das diferentes demandas dos diversos sujeitos, em uma perspectiva da ética relacional, na qual podemos ver os Outros como nós mesmos.

Em relação aos discentes, pontuamos a ausência de representação, por exemplo, nos NDE dos cursos, sendo suas demandas representadas por outros sujeitos que não eles próprios, questão que pode corroborar fragilizações no alcance de pautas que demandem disputas e debates. Estas considerações são relativas a movimentos que podem ser postos como de cunho autoritarista que transitam no ambiente universitário, em grupos diferentes, mas não, necessariamente, opostos e que, por vezes, dificultam a construção de novas cadeias equivalências no campo curricular da formação docente

que expressem projetos de cursos e ações políticas práticas distanciadas da presença dos tradicionalismos acadêmicos, das padronizações e dos engessamentos que podem incidir na ampliação de apagamentos de pressupostos da EDH no ensino público superior.

Ao assumirem posições de poder, as identidades hegemonizadas buscam estabelecer fixações de sentido diante dos fenômenos sociais. Entretanto, as dinâmicas de fixação acabam, muitas vezes, por impulsionar estratégias de resistência e negação às obrigatoriedades que o sistema oferece como impostas. Assim, trazemos a categoria das margens ou brechas tomadas pelas licenciaturas em seus fazeres curriculares. Ao mesmo tempo em que o que está regulamentado no sistema limita a liberdade dos sujeitos, também a possibilita, são ordens interpenetradas em tomadas de decisão provisórias.

Nesta perspectiva, as análises nos permitem compreender que, assim como visto em pesquisas anteriormente produzidas (BURITY, 2014; LOPES, 2015), os cursos de licenciatura selecionados e as assessorias pedagógicas oferecidas pelo SEAP/CAC não perdem de vista, neste momento, o caminhar às margens. Nada é estático, o movimento curricular é constante. A rejeição à incorporação imediata de propostas como a BNCC e a BNC-formação acontece no viés das discussões e construções de uma política interna de manutenção das licenciaturas. Política que não vem para desfazer as imposições do sistema, mas para manter-se distante de intencionalidades que visam minar avanços que hoje aparecem incorporados às políticas-práticas curriculares, como princípios da EDH.

No entanto, percebemos que as orientações encontradas nos dispositivos legais e mesmo a consciência coletiva da relevância social da EDH, presente nos encaminhamentos de nossas análises, não podem ser entendidas como garantias para permanência de sua incorporação nas políticas-práticas curriculares das licenciaturas. Relembramos que os princípios percebidos na pesquisa circulam em torno da valorização das diferenças, da justiça social e da vida.

Contudo, princípios da EDH como a importância da conquista da democracia, a memória de lutas por direitos e a não reedição de violências historicamente concebidas, parecem não estar amplamente incorporados às associações curriculares atribuídas à temática. Entre estas violências e proposições, destacamos as que compõem a história de populações que estiveram à margem do que é registrado nas correntes acadêmicas, por tempos, hegemonizadas; e as mobilizações e articulações em prol do regime democrático no Brasil.

Assim, destacamos, em concordância com os autores, que, em relação ao princípio da democracia, “a principal prioridade é defendê-la contra as forças que insidiosamente ameaçam-na internamente” (LACLAU; MOUFFE, 2015, p.47). Podemos considerar que, tanto em nível local quanto universal, vivemos tempos de instabilidades e imprecisões. Nesses tempos, correntes neoliberais e neoconservadoras ganham força e vêm colaborando com a produção de sofrimentos sociais. Ameaças à dignidade humana e à vida, em benefício do lucro, do poder e da manutenção e/ou da construção de uma ordem na qual a exclusão de uns em benefício de “outros” esteja naturalizada, são elementos que não podem ser ignorados, mas sim contemplados e estudados em articulações de posicionamentos antagônicos.

Percebemos, então, a característica do inacabado no desenvolvimento da temática abordada em nossa pesquisa. Por isso, elaboramos algumas questões que podem vir a suscitar a continuidade dos estudos diante da incorporação da EDH nas políticas-práticas curriculares de licenciaturas acompanhadas pela assessoria pedagógica em universidades públicas. Mostramo-nos em um pequeno universo de possibilidades que se propõe a estar associado às pesquisas anteriormente desenvolvidas e que percebe a necessidade e pertinências de maiores investimentos na temática.

Assim, considerando as diversas especificidades que podem estar relacionadas à temática, oferecemos alguns questionamentos, tais como: Quais sentidos estão articulados em torno da EDH nos currículos das licenciaturas? Que movimentos são realizados, nos espaços universitários voltados à formação docente, diante de investidas político-sociais de apagamentos de pressupostos da EDH nos currículos? Como acontece a coletivização da prática curricular de licenciaturas, nos espaços públicos, em direção à participação democrática e dialógica dos diversos sujeitos envolvidos nessas dinâmicas? Quais estratégias de construção curricular se fazem presentes nas licenciaturas, em prol da permanência e ampliação de elementos curriculares ligados à EDH, em seus princípios de ações democráticas?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; GONÇALVES Crislainy de Lira. Direito à Educação como Princípio de Justiça Social: um Olhar para as Políticas Avaliativas e suas Reverberações no Cenário Curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1075-1100 jul./set. 2019.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Janssen Felipe da; LINS, Carla Patrícia Acioli. Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, nº 46, p. 645-664, set./dez. 2015.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº 113, p. 39 a 50, julho, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>

AGUIAR, Maria Ângela da S.; Dourado, Luiz Fernandes (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**. São Paulo, v.15, n.4, p. 894 – 926 out./dez. 2017.

BALLESTRIN, L. O debate pós-democrático no século XXI. **Revista Sulamericana de Ciência Política**, v. 4, n. 2, p. 149- 164, 2018.

BARROS, Tatiane da Costa; SOUSA, Juliane Gomes de. A universidade e a formação de professores na contemporaneidade: construindo um debate. 1ª Reunião Científica ANPED Norte. **Anais ANPED**, 2016, Belém, PA.

BEZERRA, Julyanna de Oliveira; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. A educação em direitos humanos no contexto das relações étnico-raciais. Reunião Científica ANPED Nordeste. **Anais ANPED**, 2018, João Pessoa, PB.

BRASIL. Decreto-lei nº 9.388, de 20 de junho de 1946. Cria a Universidade do Recife e dá outras providências. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, vol. 3, página 224, 1946.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Parecer do Conselho Nacional de Educação / CP n. 8/2012. Aprovado em 06/03/2012 (homologado em Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 30/5/2012, Seção 1, Pág. 33).

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 31 de maio de 2012, Seção 1, p. 48.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015.

_____. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 junho de 2014.

_____. Decreto 6096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – **REUNI**. Diário Oficial da União.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BOGDAN, R.C; BIKLEN, S.K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria dos métodos**. Porto: Porto Editora. LDA. 1994.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002, pp. 20-28.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MEDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 59-74.

CALAÇA, Maria Suelídia, *et al.* **Direitos humanos, políticas públicas e educação em e para os direitos humanos**. João Pessoa: CCTA, 2019.

CELLARD, A. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos I tradução de Ana Cristina Nasser**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DIBBERN, Thais Aparecida; CRISTOFOLETTI, Evandro Coggo; SERAFIM, Milena Pavan. Educação em direitos humanos: um panorama do compromisso social da universidade pública. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e176658, 2018.

DUARTE. Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115. p 139-154, março/ 2002.

FELDMANN, Marina Graziela; MASETTO, Marcos Tarciso; FREITAS, Silvana Alves. Formação inicial de educadores: currículo, trabalho pedagógico e inovação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.03, p. 1130 - 1150 jul./set.2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, M. A. O.; ALVES, N. Os cotidianos - espaçotempos de resistência e criação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, p. 1026-1038, 2019. Disponível em:

<https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf>

FERREIA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social**. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

FISCHMAN, Gustavo E; ESTELLÉS, Marta. Os paradoxos da educação para cidadania global na formação docente. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 1202-1224, set./dez. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. (online). Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. **Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores**. Educação Unisinos, 22(1):7-15, janeiro-março 2018.

GIACAGLIA, Mirta. Universalismo e particularismo: emancipação e democracia na teoria do discurso. In: MEDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 92-132.

GUEDES, Neide Cavalcante; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Políticas Educacionais para a educação superior e os dilemas das licenciaturas: questões curriculares. **Rev. Diálogo Educ.** Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1147-1162, jul./set. 2017.

GUERREIRO, Alexandre. Do humanismo ético aos direitos humanos. **RIDH**. Bauru, v. 9, n.1, p.115-135, jan.-jun.,2021.

HYPOLITO, Á. L. M. Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**. v. 21, n. 38, p. 59-78, out./dez. 2011.

IBRAIM, Leonardo Fonseca Gomes Mussa. **A relação entre política e direitos humanos por meio de uma abordagem teórico-conceitual**. Dissertação - Pós-Graduação em Direitos Humanos, Universidade Federal de Pernambuco. Recife, p. 93, 2016.

LACLAU, Ernesto; CHANTAL, Mouffe. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. 1º Edição. São Paulo: Editora Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2006

LOCKMANN, Kamila. Governamentalidade neoliberal fascista e o direito à escolarização. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-18, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1º Edição. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel (org.). **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. 1º Edição. São Paulo: Editora Annablume, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **Apostando na produção contextual do currículo**. In: AGUIAR, Maria Ângela da S.; Dourado, Luiz Fernandes (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>

LOPES, A. Articulações de demandas educativas (im)possibilitadas pelo antagonismo ao “marxismo cultural”. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 109, 2019.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

KRUEGER, Eliane de Andrade; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. Educação em direitos humanos: o percurso e o discurso na/da formação docente. Reunião Científica Regional da ANPED. **Anais ANPED**, 2016, Curitiba, PR.

MACEDO, E. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. **Revista e-Curriculum**, v.17, n.3, p. 1101-1122, 2019.

MASETTO, Marcos Tarciso; FELDMANN, Marina Graziela; FREITAS, Silvana Alves. Currículo, culturas e contextos integrados à formação de educadores. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.3, p. 735 – 763 jul./jun.2017.

MENDES, C. M. A pesquisa online: potencialidades da pesquisa qualitativa no ambiente virtual. **Hipertextus** (www.hipertextus.net), n.2, Jan.,2009.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (org.). **Pós-estruturalismo e a Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2º Edição. Porto Alegre: Editora EDIPUCRS, 2014.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

NÓVOA, Antonio. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria e Educação: Porto Alegre, 1991.

OLIVEIRA, Marcia Betânia de. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: perspectivas teóricas para pesquisas sobre políticas de currículo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230081, 2018.

OLIVEIRA, Roberto Dalmo Varallo Lima de; QUEIROZ, Glória Regina Pessoa Campello. O cotidiano, o contextualizado e a Educação em Direitos Humanos: a escolha de um caminho para uma Educação cidadã cosmopolita. **Revista Ibero-americana de Educação**, vol. 71, núm. 1, pp. 75-96, 2016.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; MESQUITA, Rui Gomes de. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, vol. 38, núm. 4, p. 1327-1349, out/dez 2013.

SANTIAGO, Eliete. **Paulo Freire e as questões curriculares: uma contribuição a reflexão**. Revista de Educação – AEC – Paulo Freire, ano 27, n. 106, jan-mar, 1998.

SANTOS, Geniana dos; DESTRO, Denise de Souza. Qual é o lugar da formação humana nas políticas curriculares contemporâneas? **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 893-909, set./dez. 2019.

SOUTHWELL, Myriam. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão da cultura. In: MEDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto (Org.). **Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 133-150.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-154.

SILVA, Itamar Mendes da; NAJJAR Jorge Nassim Vieira; LIMA, Marcelo. Gestão curricular no ensino superior: contextos de desenvolvimento. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p.40-62 jan./mar. 2020.

SILVA, Aida Maria Monteiro; TAVARES, Celma. Educação em Direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 36, n.1, p. 50-58, jan./abr. 2013.

SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino; MORAIS, Alessandra de. Educação em direitos humanos e desenvolvimento moral na formação docente: a influência da religiosidade em tempos de “ideologia de gênero.” **Revista online de Política e Gestão Educacional**, v.21, n. esp.2, p. 1260-1282, nov. 2017.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy Silveira. **Educação em Direitos Humanos e Currículo**. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (org.). **Educação em direitos humanos e educação para os direitos humanos**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014, p. 77-92.

SOUZA, Maria Antônia de. DOSSIÊ ANPEd: rumo a meio século de lutas por educação e democracia. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240049, 2019.

SOUZA; RODRIGUES, M.A. de; PEREIRA M. de; FONTANA M. I F. Educação em tempos de pandemia: narrativas de professoras(es) de escolas públicas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 16, p. 1614-1631, Edição Especial, 2020.

TAVARES, Celma. Educação em direitos humanos em Pernambuco: práticas vivenciadas nas escolas estaduais. **RIDH**, Bauru, v.5, n.1, p. 225-244, jan./jun., 2017.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. Currículo e epistemologia: a des-criação da identidade/universalidade e a criação da diferença/multiplicidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 678-698, set./dez. 2017.

TOLEDO, Ringson Gray Monteiro de. Aspectos do materialismo histórico dialético como metodologia para a formação docente em direitos humanos. Reunião Científica ANPEd Nordeste. **Anais ANPEd**, 2018, João Pessoa, PB.

TREVISOL, M; ALMEIDA, M. A incorporação da racionalidade neoliberal na educação e a organização escolar a partir da cultura empresarial. **Revista Educação e Emancipação**, v. 12, n. 3, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CCEPE nº2 de 10 de fevereiro de 2003. Regulamenta a administração da graduação na Universidade e dá outras providências. Recife, 2003.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CCEPE nº1 de 5 de fevereiro de 2013. Normatiza o Núcleo Docente Estruturante e dá outras providências. Recife, 2013.

_____. Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução CCEPE nº 7 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para as reformas Curriculares dos Cursos de Licenciatura da UFPE e dá outras providências. Recife, 2018.

_____. Plano de Desenvolvimento Institucional -PDI – 2019 – 2023. Documento aprovado pelo Conselho Universitário em 20/09/2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi> Acesso em: 17 de fevereiro de 2021.

_____. Institucional, Campi /Centros Acadêmicos, Campus Recife, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Departamento de Música/ Curso de Música - Licenciatura (CAC), 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/musica-licenciatura-cac> . Acesso em: 07 de dez. de 2021.

_____. Institucional, Campi /Centros Acadêmicos, Campus Recife, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Departamento de Artes/ Curso de Dança - Licenciatura (CAC), 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/danca-licenciatura-cac> . Acesso em: 07 de dez. de 2021.

_____. Institucional, Campi /Centros Acadêmicos, Campus Recife, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Departamento de Artes/ Curso de Teatro - Licenciatura (CAC), 2021. Disponível em: <https://www.ufpe.br/teatro-licenciatura-cac>. Acesso em: 07 de dez. de 2021.

_____. Conselho de Administração. RESOLUÇÃO CA nº 01/2022 de 14 de março de 2022. Institucionaliza as atribuições e o funcionamento dos Núcleos de Estudos e Assessoria Pedagógica (NEAPs), vinculados aos Centros Acadêmicos, e dá outras providências. Recife, 2022.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em Direitos Humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Revisa Educação & Formação**, Fortaleza, v.3, n.7, p. 137 a 161, jan./abr. 2018.

**APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM
OS(AS) COORDENADORES(AS) DAS LICENCIATURAS SELECIONADAS.
(DANÇA, MÚSICA E TEATRO)**



UNIVERSIDADE
FEDERAL
DE PERNAMBUCO



Pesquisa: CURRÍCULO DE LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SETOR DE ESTUDOS E ASSESSORIA PEDAGÓGICA: articulações discursivas referentes à incorporação da educação em direitos humanos.

Mestranda: Alery Felinto Santana

Orientadora: Lucinalva A. A. Almeida.

Objetivo Geral da Pesquisa: Compreender as cadeias de articulação presentes nas práticas curriculares das licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música, desenvolvidas pelos coordenadores, em conjunto com os TAE do SEAP/CAC, direcionadas à incorporação da EDH.

Objetivo Específico da Entrevista Semiestruturada para a Pesquisa: Analisar as cadeias articulatórias que partem dos discursos dos coordenadores das licenciaturas assessorados pelo SEAP/CAC, subjacentes ao apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos. Neste objetivo, consideramos as cadeias articulatórias como sentidos presentes nos discursos no momento da entrevista.

Questões norteadoras da entrevista:

- 1- Qual seu papel na coordenação do NDE do curso de licenciatura em _____?
(desafios/ especificidades na condução do núcleo)
- 2- O que você pensa sobre o currículo e a EDH em relação ao curso de licenciatura que você atua? Como acontece a incorporação da EDH no currículo do curso?
- 3- Como você observa a assessoria pedagógica oferecida pelo SEAP/CAC ao NDE do seu curso em relação a construção curricular e a incorporação da EDH no currículo?
- 4- Para você o contexto sócio político e as legislações aprovadas atualmente para regulamentar as licenciaturas no Brasil relacionam-se com a possibilidade de apagamentos da EDH no currículo da licenciatura em _____?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS COORDENADORES DAS LICENCIATURAS ACOMPANHADAS PELO SEAP/CAC

O Contato foi realizado por e-mail com o objetivo de coletar dados referentes ao perfil profissional dos coordenadores das licenciaturas em Dança, em Teatro e em Música.

A coleta de dados deste questionário buscou contribuir com o alcance do seguinte objetivo específico da pesquisa: analisar as cadeias articulatórias que partem dos discursos dos coordenadores das licenciaturas assessorados pelo SEAP/CAC, subjacentes ao apagamento de pressupostos ligados à EDH nos currículos.

Foram enviadas as seguintes questões:

- 1- Qual sua formação?
- 2- Possui cursos ou formação específica para a docência ou na área de Educação?
Se sim, quais?
- 3- Há quanto tempo atua na docência em geral?
- 4- Há quanto tempo atua na UFPE como docente do curso que coordena?
- 5- Há quanto tempo está na coordenação?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS TAE DA EQUIPE DO SEAP/CAC

O Contato foi realizado por e-mail com o objetivo de coletar dados referentes ao perfil profissional dos Técnicos em Assuntos Educacionais que compõe a atual equipe do SEAP/CAC.

A coleta de dados deste questionário buscou contribuir com o alcance do seguinte objetivo específico da pesquisa: caracterizar o SEAP, a partir da discursividade presente na atuação do setor junto aos coordenadores de curso no tocante aos currículos das licenciaturas.

Foram enviadas as seguintes questões:

- 1- - Qual sua formação inicial?
- 2- Possui pós-graduação? Quais cursos?
- 3- Em que área realizou seus cursos de pós graduação?
- 4- Há quanto tempo ingressou na UFPE para o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais?
- 5- Há quanto tempo atua no SEAP/CAC?
- 6- Realizou algum curso de formação continuada oferecido pela UFPE, que considere ter contribuído com suas atribuições? Se sim qual ou quais?

Catálogo na fonte
Bibliotecária Natália Nascimento, CRB-4/1743

- S232c Santana, Alery Felinto.
Currículo de licenciaturas acompanhadas pelo setor de estudos e assessoria pedagógica: articulações discursivas referentes à incorporação da educação em direitos humanos. / Alery Felinto Santana. – Recife, 2022.
176 f.: il.
- Orientadora: Lucinalva A. Ataíde de Almeida.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE.
Programa de Pós-graduação em Educação, 2022.
Inclui Referências e Apêndices
1. Currículo – ensino superior. 2. Licenciaturas. 3. Direitos humanos – educação. I. Almeida, Lucinalva A. Ataíde de. (Orientadora). II. Título.
- 370 (23. ed.) UFPE (CE2022-072)