

Currículos de formação de professores: o poder de agência em questão¹

Maria Julia Carvalho de Melo²

ORCID: 0000-0001-9125-4142

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida²

ORCID: 0000-0002-3577-1716

Carlinda Leite³

ORCID: 0000-0001-9960-2519

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada no agreste pernambucano que se inscreve no debate nacional sobre currículos de formação de professores, elegendo como problemática as possibilidades de um processo formativo contribuir com o desenvolvimento do poder de agência dos professores. Como aporte teórico, baseia-se na compreensão de que a agência não é algo que se tem, mas que se alcança, e de que os programas de formação de professores precisam conceber um processo de ensino e aprendizagem que permita aos estudantes, futuros docentes, se desenvolverem para além de executores de determinações externas a eles. Do ponto de vista metodológico, é adotada a teoria do discurso a partir de um registro analítico que nega todo e qualquer fundamento apresentado como último. Nesta orientação, são analisados projetos curriculares de quatro cursos de licenciaturas provenientes de uma universidade federal, localizada no agreste pernambucano, inserindo-os em sua condição histórica e contingencial. A análise dos dados recolhidos aponta o reconhecimento do currículo como espaço de integração não-linear entre o lócus de formação e o de atuação profissional, integração fabricada em projetos de formação que buscam romper com formas tradicionais e que encorajam o recurso a práticas reflexivas e de decisão curricular.

Palavras-chave

Currículo – Poder de agência – Formação de professores – Teoria do discurso.

1- Este trabalho é fruto da pesquisa que se vincula a um projeto universal financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), estabelecendo parcerias entre pesquisadores do Brasil, Portugal, Moçambique e Angola.

2- Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, PE, Brasil. Contatos: melo.mariajulia@gmail.com; nina.ataide@gmail.com

3- Universidade do Porto, Porto, Portugal. Contato: carlinda@fpce.up.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248247432por>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Teacher training curricula: the power of agency in question

Abstract

This article is the result of a research in Pernambuco's wild area that is inserted in the national debate about teacher training curricula, electing as problematic the possibilities of a formative process to contribute with the development of teacher agencies. As theoretical contribution, it is based in the comprehension that the agency is not something that one has, but achieves, and that the teacher training programs need to conceive a teaching and learning process that allows students, future teachers, to develop beyond the executors of determinations external to them. In a methodological point of view, it is used the discourse theory from an analytical register that negates all presented fundament as last. In this path, curriculum projects of four undergraduate courses from a federal university, located in Pernambuco's wild are analyzed, inserting them in a historical and contingent. The analysis of the data acquired shows that the recognition of the curriculum as an integrate non-linear space between the training locus and the professional performance, fabricated integration in training projects that aim to break up traditional ways and encourage reflexive practices and curricular decision.

Keywords

Curriculum – Power of agency – Teacher training – Discourse theory.

Introdução⁴

O advento de políticas curriculares para a educação básica, ao reconhecer as escolas como autônomas (ALMEIDA; MAGALHÃES; GONÇALVES, 2019; LEMOS; ALMEIDA, 2019) e os professores como agentes de decisão curricular (LEITE; FERNANDES, 2010; SANTOS; LEITE, 2018), exige uma articulação com políticas de formação inicial orientadas por essa mesma perspectiva, as quais demandam do exercício docente um poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015). Para que isso aconteça, é necessário que os processos de formação de professores ofereçam algumas condições.

A partir desta situação, considera-se importante empreender investigações que busquem relacionar o reconhecimento do poder de agência dos professores com a formação desses profissionais, tendo em vista que, para além dos discursos que apelam para a ação dos professores baseando-se em sua autonomia profissional (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019; LEMOS, 2019), é preciso que eles sejam formados para atuar de acordo com essa autonomia.

Na orientação teórica do estudo, foram adotadas ideias que consideram a configuração do currículo a partir de construções cotidianas realizadas pelos professores

4- Disponibilidade de dados: todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

na vivência de suas práticas docentes (CERTEAU, 2014; MAGALHÃES; ALMEIDA; LINS, 2019; MELO; ALMEIDA; LEITE, 2020; SANTOS; LEITE, 2018, 2020). Clarificando, para além das determinações de políticas curriculares nacionais e locais, os professores são incorporados no jogo de decisão curricular, superando a expectativa de serem apenas executores de um currículo elaborado por outros (KELLY, 1981; TYLER, 1976) que teria como fim reproduzir o *status quo* da sociedade (BOURDIEU; PASSERON, 1970).

Tomando como referência esta concepção de currículo, considerou-se que o exercício do poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013, 2015) por parte dos professores exige que a formação inicial introduza situações que os preparem para a atuação como protagonistas curriculares. Ou seja, o poder de agência precisa ser um dos descritores que compõem a formação, habilitando os futuros docentes a transporem a posição de simples tradutores didáticos de um conhecimento científico (BERNSTEIN, 1971, 1973, 1975, 1993), para assumirem a posição de projetistas do currículo a ser vivenciado (LEITE, 2003; MELO; ALMEIDA, 2019).

Neste artigo, é a partir do poder de agência que se considera a aproximação ao modo como os professores agem e traduzem as políticas às quais são submetidos. Por outro lado, é defendida a visão de que os professores podem atuar ativamente na construção do currículo, mesmo que subordinados a regulações de uma prescrição curricular centralizada. No entanto, apesar da existência dessa possibilidade, realça-se que as regulamentações de uma política curricular que prescreve tudo o que faz parte do currículo podem frear construções curriculares contextuais, tornando-se a única referência de projeto formativo (MELO, 2019). É essa orientação que está presente em muitos países, contribuindo para uma aparente erosão da autonomia dos professores (BIESTA, 2004; LEMOS; ALMEIDA, 2019).

Na argumentação construída, considera-se igualmente necessária a existência de um equilíbrio entre as demandas das políticas de educação e das escolas; ou seja, não se defende a total autonomia curricular das escolas, tampouco a prescrição total pelas políticas curriculares. Apoia-se, na verdade, a existência de práticas articulatórias, nas quais se estabeleçam relações entre as duas dimensões. A partir desta orientação, o poder de agência seria o lugar do possível e da incompletude, em que não é preciso apreender o que seria o melhor – se isto ou aquilo. Nesse espaço, a autonomia das escolas e dos professores, com a possibilidade de se tornarem decisores curriculares através de seu poder de agência, se inscreveria nas brechas do que se apresenta como clausura (BURITY, 1997). Sendo objeto de construção, o poder de agência precisa se constituir como elemento da formação de professores, inserindo-se nesse lugar do possível em que os currículos de formação ofereçam oportunidades para que os estudantes aprendam a partir de situações e vivências de decisão curricular.

Adotando estas ideias como referência, o estudo apresentado neste artigo objetivou identificar, nos projetos pedagógicos de cursos de formação docente, sentidos de currículos que contribuam para que os estudantes, futuros professores, se assumam como decisores curriculares. Para dar conta desse objetivo, foi tomado o conceito de escola como instituição curricularmente inteligente (LEITE, 2003), em que a política curricular é assumida e

ressignificada diante de práticas pedagógicas⁵ forjadas na instituição. Associado a essa ideia, é discutido o conceito de agência dos professores enquanto fenômeno ecológico dependente da qualidade do engajamento individual dos sujeitos com seus contextos (BIESTA; TEDDER, 2006). Também foi assumida a teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) como caminho teórico-metodológico que rejeita posturas essencialistas e age no espaço da indeterminação (BURITY, 1997). A partir da teoria do discurso foram analisados quatro Projetos Pedagógico de Cursos (PPCs) de uma instituição pública federal de ensino superior, nos quais os sentidos de currículo foram vistos como contingentes e dependentes do sistema de relações em que estão inseridos. É sob o viés do terreno do indecidível que este texto precisa ser lido.

Elementos constituintes da decisão curricular

Como foi indiciado, a grelha interpretativa dos currículos de formação de professores implica clarificar o entendimento do currículo a partir de sentidos não definitivos, mas inscritos na instabilidade e na significação produzida cultural e socialmente. Diante desta definição, mesmo que provisória, não se segue a pretensa noção de imparcialidade, pois se reconhece que esse processo envolve lutas pelo campo da significação. Na vinculação a um sentido, nega-se ou silencia-se tantos outros possíveis; como aponta Araújo (2015, p. 62), o debate teórico sobre currículo “consiste em um espaço de disputas e negociação de sentidos, onde demandas heterogêneas se articulam e estabelecem conexões visando a ações coletivas para determinados fins”.

Alinhado a esta ideia, realça-se que a definição de currículo na teoria do discurso contempla uma abrangência multidisciplinar e tem suas raízes no pensamento marxista, nos estudos culturais e em teorias pós-estruturalistas (OLIVEIRA; RUBIO, 2015). Evidenciando a impossibilidade da sua simples aplicação em pesquisa, a teoria foi construída e reconstruída no contexto particular investigado e, a partir disso, o currículo foi percebido discursivamente, admitindo que não há um sentido que lhe seja intrínseco. Ou seja, se o currículo “é entendido como planejamento, lista de conteúdos, saberes legitimados ou luta pela significação da cultura, isso também depende de articulações discursivas, não de uma propriedade intrínseca [...]” (LOPES, 2017, p. 449).

Nessa linha, contrapõe-se a definição de currículo como materialização do instituído (OLIVEIRA, 2013), isto é, como mera aplicação do plano prescrito de igual modo para todos. Sendo o currículo o plano, mas também a ação, nele interfere tanto a especificidade de cada contexto como a agência dos professores que o concretizam. Ao mesmo tempo, entendendo-o como prática discursiva, enxerga-se a possibilidade de os professores se inserirem no jogo de disputa não só pela sua tradução, mas também pela sua produção. Nesse sentido, toma-se como posição a não aceitação da total prescrição curricular, e da autonomia completa das escolas e dos professores. Nesta disputa, é necessária a construção de propostas curriculares que, em vez de restringir, permitam a fabricação de currículos por meio da intervenção dos professores, com o uso do seu poder de agência e decisão.

5- Entende-se a prática pedagógica a partir de Souza (2009), que a concebe como uma prática coletiva e institucional forjada na interlocução entre as práticas docente, discente, gestora e epistemológica.

Esclarecendo, as práticas curriculares dos docentes não consistem apenas na aplicação de propostas construídas por um poder central que não faz parte do cotidiano das escolas, pois, ao vivenciarem o currículo, os professores produzem interpretações sobre o prescrito e, com isso, inevitavelmente o modificam (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019). Por isso, é necessário que as políticas curriculares reconheçam essas interpretações e as legitimem. Em outras palavras, considera-se importante que as políticas de educação reconheçam os professores como configuradores curriculares, capazes de decidir sobre os projetos de formação dos quais são mediadores.

O sentido de currículo seguido pressupõe que é imperativo “a criação de condições, na prática curricular, que propiciem o fortalecimento do poder do/a professor/a [...]” (MOREIRA, 1995, p. 12). Isso demanda que as políticas, em vez de optarem por uma centralização do poder, invistam em ações curriculares descentradas, em projetos que permitam a ampliação de sentidos democráticos (LOPES, 2017) que não tenham como intenção estancar a tradução realizada pelas escolas e por aqueles que delas fazem parte. É no quadro deste pensamento que se recorre ao conceito de agência, pois ele consegue compreender que os professores não são apenas aprendizes técnicos (SANTOS; LEITE, 2018), mas podem se constituir como gestores do currículo (LEITE, 2003; LEITE; FERNANDES, 2010). Esse entendimento transcende a perspectiva de um esforço ou característica pessoal, uma vez que se desenvolve na articulação entre esforços individuais, recursos disponíveis e fatores contextuais e estruturais que se unem tendo em vista um determinado objetivo (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015).

Esta concepção de agência é alimentada por experiências passadas que, no caso específico dos professores, podem consistir em experiências tanto profissionais quanto pessoais, sempre mobilizadas em situações concretas. Assim, diante desse conceito, podemos conceber a possibilidade de o professor reconhecer, se apropriar e ressignificar as experiências do passado objetivando o enfrentamento de situações do presente e a projeção para ações do futuro (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Considerar o poder de agência do docente significa compreender sua capacidade de se instituir enquanto decisor curricular, tendo em conta condições, tais como políticas curriculares nacionais e locais e condições da própria escola em que atua; significa levar em consideração que, embora o professor seja o sujeito privilegiado que pratica o currículo (MELO, 2019), ele integra uma organização que o conjuga a outras práticas (discente, gestora, epistemológica) (SOUZA, 2009), também organizadas a partir de políticas globais, nacionais e locais que agem diretamente sobre a forma como ele realiza suas ações curriculares.

Como se depreende, o conceito de agência está “relacionado com a capacidade dos indivíduos agirem reflexivamente em contextos de prática, limitados pelos enquadramentos impostos pelos ambientes sociais e materiais” (SANTOS; LEITE, 2020, p. 6). Repetindo o que já foi indiciado, o poder de agência não fica circunscrito a uma autonomia plena, pois os professores também precisam das definições políticas. O conceito vincula-se ao entendimento de construção curricular, ou seja, a partir do poder de agência considera-se “a autonomia relativa que os sujeitos mobilizam nas relações sociais na vida cotidiana” (LEMOS, 2019, p. 23).

Outro aspecto a ser enfatizado é que agência não é algo que se tem, mas sim algo que se alcança (BIESTA; TEDDER, 2006). Nesse sentido, percebe-se a necessidade de que

a formação de professores, tanto inicial como continuada, proporcione atividades que possibilitem a produção de seu poder de agência e a sua constituição enquanto decisores curriculares. É evidente que esses processos formativos não são os únicos passíveis de contribuir para a sua presença e mobilização; as experiências vivenciadas no cotidiano de atuação dos professores também têm o seu papel. No entanto, para a formação de docentes como agentes reconfiguradores curriculares, os programas de formação profissional precisam conceber processos de ensino e aprendizagem que permitam aos educadores se configurarem para além de executores de determinações a eles externas (ANDREWS; BARTELL; RICHMOND, 2016; NÓVOA, 2017; ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015).

Elementos constituintes da formação de professores

O sentido de formação de professores a que este artigo se vincula tem em comum com o sentido de currículo anteriormente discutido sua provisoriidade no processo de significação, sua impossibilidade de fechamento final e sua construção no terreno das diferenças capazes de produzir novos sentidos (LOPES, 2013). Por isso, o que aqui se enunciam são fixações parciais de sentidos de formação de professores, numa leitura que considera a contingência e rejeita sua universalidade. É apoiada a ideia da necessidade de “pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão” (NÓVOA, 2017, p. 1109). Pensar dessa forma implica entender que a universitarização da formação docente possibilita transcender a ideia de ofício, na qual os saberes da profissão são aprendidos apenas através do contato com pares mais experientes (BOURDONCLE, 2000).

Este entendimento da formação não significa desconsiderar os saberes experienciais, tendo em vista que o exercício de qualquer profissão é também prático (LIMA; PIMENTA, 2006). Significa, na verdade, a impossibilidade de resumir a aprendizagem da docência a uma formação que a restrinja à aplicação de modelos de outros professores (KORTHAGEN, 2010; LEITE, 2009; TAYLOR, 2016). Do ponto de vista histórico, os professores têm estado ao lado da luta política pela profissionalização da atividade do ensino no Brasil e para a constituição de uma formação inicial que supere as dicotomias entre uma perspectiva mais técnica e outra acadêmica. Trata-se de uma luta que tem como um dos destaques principais a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que

[...] ao reunir, de forma indissociável, escola e atividade docente na tarefa de assegurar a aprendizagem dos alunos, induz a delimitação de uma área de jurisdição, ao mesmo tempo em que estabelece os marcos orientadores dos projetos de formação de uma atividade que se tornou essencial à sociedade brasileira. (WEBER, 2003, p. 1132).

A formação, constituindo um marco na transição do status de ocupação para o de profissão, indica o reconhecimento de uma preparação específica e a “definição de patamares mínimos de acompanhamento, controle, avaliação de desempenho na tarefa de ensino às novas gerações” (WEBER, 2003, p. 1135). Vista sob essa perspectiva, a docência demanda um projeto formativo que tenha como matriz a formação para uma profissão

(NÓVOA, 2017). Para isso, deve oferecer condições para que os estudantes, futuros professores, aprendam a ser bons observadores das situações relativas aos seus alunos e a usar essas informações para planejar as atividades dentro da sala de aula e da formação educacional geral, aprendendo com elas (ZEICHNER, 1993, 2010).

Como se depreende, é nas vivências proporcionadas aos estudantes em processo de formação para a docência que estes podem aprender a ser configuradores do currículo e a descartar a possibilidade de um projeto universalizante que atenda a todos, sem considerar as heterogeneidades contextuais e pessoais dos alunos. Por outro lado, essa formação implica uma articulação de diferentes saberes da docência (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019) e a consideração de práticas curriculares que têm lugar atualmente nas escolas, sem as silenciar. Consequentemente, essa concepção de formação de professores precisa encorajar a prática reflexiva, bem como a capacidade para que eles se tornem agentes a partir de julgamentos perante diferentes possibilidades (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015).

Percurso teórico metodológico: pensando a configuração social a partir da teoria do discurso

No percurso teórico-metodológico seguido no estudo foi estabelecida relação com a teoria do discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), na qual não há distinção entre práticas discursivas e não discursivas, sendo toda prática um discurso e todo discurso uma prática (ARAÚJO, 2015). Nessa concepção de discurso não há distinção entre linguístico e extralinguístico, entendendo que palavras e ações só fazem sentido dentro de um sistema de relações. Isso não implica questionar a materialidade dos objetos, mas sim afirmar que eles só são o que são porque alguém os significou daquele modo, ou seja,

[...] a existência (objetiva) de qualquer objeto está sempre já involucrada, ou melhor, investida de um sentido relativo à posição que ocupa num sistema de diferenças. Este investimento de sentido, esfera do discursivo, é o que constitui o ser daquele objeto. (BURITY, 1997, p. 7).

Foi considerando esta interpretação que os currículos de formação docente analisados foram percebidos dentro das relações materiais que os constituíram. A partir da apropriação da perspectiva discursiva, foram trabalhados com o “conjunto da vida humana social significativa, incluindo a materialidade das instituições, práticas e produções econômicas, políticas e linguísticas” (LOPES, 2006, p. 38).

Para a análise de sentidos de currículo presentes em projetos pedagógicos de cursos de formação que contribuíssem para que os estudantes, futuros professores, se assumissem como decisores curriculares, recorreu-se a materialidade de uma universidade federal pública, localizada no interior do estado de Pernambuco, tendo em vista a importância política, econômica e social de sua presença na região do agreste. Esses projetos foram inseridos nas políticas de formação de professores, bem como nos contextos locais e nacionais em que esses cursos estão situados.

Os cursos escolhidos para análise foram as licenciaturas em matemática, física, química e pedagogia. Para recolher os projetos pedagógicos, recorremos ao site da instituição. Esses projetos foram lidos na íntegra e os dados foram tabulados em quadros contendo trechos dos documentos que evidenciavam as recorrências discursivas; ou seja, foram identificados elementos discursivos presentes nos enunciados sobre o currículo que evocavam os sentidos atribuídos a eles. Essas recorrências foram destacadas, o que facilitou o reconhecimento do que era domínio comum nos discursos dos projetos, mas também o que se configurava como singularidade (MELO, 2014). Esse procedimento permitiu evidenciar a produção de sentidos sobre o poder de agência e de decisão curricular. Em síntese, o trabalho relativo aos documentos abarcou dois momentos: a coleta dos projetos pedagógicos dos cursos e a mobilização da teoria do discurso como instrumento teórico e analítico para identificar sentidos atribuídos ao currículo.

Com esse processo, seguimos Araújo (2015, p. 21) quando afirma que

[...] os objetos se constituem dentro de uma condição discursiva, isto é, dependem da estruturação de um campo discursivo, formando jogos de linguagem que podem produzir novas significações contingentes.

A partir dessa condição discursiva, o fato de que esses cursos se localizam no interior do estado, fazem parte de uma instituição de formação federal e têm seus projetos pedagógicos escritos em um determinado tempo histórico, correspondeu a uma produção discursiva que seria distinta se algum desses elementos fosse diferente. Da mesma forma, o fato de a análise ser realizada no atual momento político, econômico e social, e estar vinculada a perspectivas teórico-metodológicas específicas, também justifica os sentidos identificados, o que demonstra a possibilidade de produção de novas significações tendo em vista seu caráter contingencial a que se referiu Araújo (2015).

Apesar de partir de um registro analítico que nega todo e qualquer fundamento que se apresenta como último (LOPES; BURITY; MENDONÇA, 2015), chega-se a conclusões diante do acolhimento da abertura e da contingência histórica. Dito em outras palavras, mesmo questionando os fundamentos de qualquer estrutura, busca-se perceber relações entre a formação e a decisão curricular, embora em um distanciamento das certezas de ações predeterminadas. Isso significa que não se procura definir todos os sentidos de currículo que colaboram para a construção de sujeitos decisores curriculares, pois se conhece a sua impossibilidade, bem como se sabe que nossa inscrição histórica, social, econômica, de classe e de gênero também tem repercussões na produção analítica realizada. Ao considerar as contingências históricas, reconhece-se que a elaboração dos projetos pedagógicos na década de 2010, inserida em um contexto político nacional e local diferente do que hoje é vivido, igualmente marcou os sentidos que emergiram de seu texto. Foi, pois, nesse processo contingente de articulação política e de abertura que a pesquisa foi construída.

Análise dos projetos curriculares: formação para a decisão curricular

O fato de os cursos de formação de professores em foco neste artigo se inserirem em uma universidade pública no agreste do estado de Pernambuco, implementada na primeira década dos anos 2000, situa-os diante de “uma declaração de intenções e intencionalidades [que] estiveram baseadas no contingente histórico e social” (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 133), isto é, marcada e atravessada pelo processo de interiorização das universidades iniciada no começo dos anos 2000⁶. Desse modo, a análise dos PPCs foi feita a partir de uma leitura que compreende o processo histórico que possibilitou a ampliação da universidade e sua democratização, assim como a fabricação de sentidos de currículo que se relacionam com os princípios de acesso à educação superior e de inclusão de populações subalternizadas em seus processos formativos.

Como é referido por Paula (2017, p. 305), “a expansão e a massificação da educação superior representam o primeiro passo no sentido da democratização do sistema”; isto é, o movimento de interiorização que resultou na ampliação do número de municípios atendidos pelas universidades⁷ oportunizou que grupos da população, os quais, até então, não tinham acesso a elas, pudessem frequentá-las. Dessa situação resultou uma mudança no perfil dos alunos, permitindo, a partir do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que políticas públicas incluíssem em seus projetos a preocupação com a inserção de jovens pobres nas universidades, a qual se estendeu para a inclusão da população indígena, negra, LGBT, campesina etc.

A expansão do ensino superior a partir do Reuni, bem como a preocupação crescente de incluir nas universidades esses sujeitos possibilitaram que outras políticas públicas fossem criadas objetivando a permanência dos estudantes nessas instituições, demonstrando que, além de garantir o acesso, era necessário zelar para que eles não evadissem. De acordo com Paula (2017), a assistência estudantil passou a aparecer em alguns marcos regulatórios do país, como no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001, que apresentava como proposta a bolsa-trabalho destinada a oferecer apoio financeiro a estudantes de baixa renda com bom desempenho acadêmico; o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), de 2007, que visava assegurar a igualdade de oportunidades e prevenir situações de evasão, através de auxílio financeiro a alunos também de baixa renda; a Lei nº 12.711, de 2012 (BRASIL, 2012), que delimitava a reserva de 50 por cento das vagas dos cursos de graduação para alunos que tivessem cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, assegurando ainda vagas para autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à população desses grupos na região onde as universidades estavam localizadas.

6- Importante pontuar que esse processo de interiorização das universidades viu seu progresso ser interrompido com o impeachment da presidente Dilma Rousseff em 2016.

7- Segundo o jornal eletrônico *Brasil de Fato*, “o número de municípios atendidos pelas universidades [saltou] de 114 em 2003 para 237 até o final de 2011, e resultou em um aumento de aproximadamente 70% das matrículas presenciais na rede federal” (BIZERRIL, 2018).

Sob um mesmo bloco histórico, um espaço hegemônico foi criado (BURITY, 1997), pelo que, nessa formação social da primeira década dos anos 2000, é possível identificar que centros hegemônicos (pontos nodais) foram criados tendo os sentidos de democratização do ensino superior, enquanto discurso inscrito numa particularidade, sido catapultado para a posição de uma pretensa universalidade. Foi nesse contexto que os cursos de licenciatura aqui analisados foram criados, e por essa razão os discursos (MELO, 2014) veiculados nos projetos pedagógicos estão associados a uma política de interiorização das universidades públicas como necessidade histórica da formação de professores na região.

A menção a essa política é realizada na justificativa de todos os projetos: ao reconhecerem que o agreste pernambucano é “um importante centro de convergência econômica no estado”, salientam o potencial que advém de “participar de ações que visem a superação das desigualdades regionais, que intervêm diretamente na qualidade de vida dos seus habitantes” (UFPE, 2010, p. 4). De fato, os projetos apontam que o papel da interiorização esteve articulado com a urgência da formação de professores para atuarem no interior do estado. Nesse sentido, eles expressam o compromisso da universidade com o processo de ensino e aprendizagem de qualidade, enquanto justificam a relevância da presença da universidade pública no agreste pernambucano para além de Recife. Ao evidenciarem a escassez de professores na região, o projeto pedagógico do curso de matemática aponta como consequência a “importação de docentes de matemática, química e física da capital do Estado ou de cidades de estados vizinhos, a exemplo de Campina Grande-PB” (UFPE, 2017, p. 11).

É, então, possível perceber que uma das primeiras preocupações apontadas nos documentos dos PPCs diz respeito à formação de um contingente de professores para suprir as lacunas de profissionais de educação no interior do estado de Pernambuco, preocupação destacada especialmente nos projetos dos cursos de matemática, física e química. Embora reconheçamos a emergência de enunciados que corroboram com a perspectiva do poder de agência nesses projetos, seu foco está dirigido para a urgência de formação de professores para essas áreas, diferentemente do curso de pedagogia, já consolidado na instituição.

Apesar de se identificar nos PPCs a perspectiva de integração de saberes que considera “que ‘dominar’ o conteúdo específico não garante uma prática pedagógica eficaz” (CRUZ, 2012, p. 105), sendo necessário articular essas ciências “com a realidade da sociedade local, nacional e global” (UFPE, 2011, p. 10), há neles a intenção central de desenvolver uma formação docente voltada para a produção de conhecimento nas áreas de química, física e matemática, bem como para seu ensino na educação básica. A visão dos professores como produtores ativos do currículo (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2013) é periférica nesses documentos, constando apenas em algumas recorrências discursivas (MELO, 2019). Apesar disso, algumas podem indicar aproximações ao conceito de formação voltada para processos de decisão curricular (SANTOS; LEITE, 2018), como se verifica no extrato:

Para isto foi *proposto um currículo* que permita uma melhor compreensão do papel desse profissional na sociedade, através do *equilíbrio entre aprendizagens teóricas e práticas*, dando uma capacitação em formação docente condizente com as necessidades sociais da região Agreste de Pernambuco e do Brasil. (UFPE, 2011, p. 9, grifo nosso).

A recorrência do significante *relação entre teoria e prática* (UFPE, 2010), como discurso que atravessa a proposta dos projetos dos cursos de formação docente, se inscreve no sentido do reconhecimento da prática (entendida como práticas pedagógicas) nas escolas como espaço relacional do conhecimento e de produção curricular. Estes sentidos são corporificados nos PPCs como *a relação do conhecimento científico e cotidiano constituindo os saberes escolares* (UFPE, 2011); *integração entre a teoria e a prática* (UFPE, 2013); e *superação de dicotomias do conhecimento teórico versus prática profissional* (UFPE, 2017). Em outras palavras, a partir desse enunciado que perpassa os discursos dos projetos analisados, identifica-se um sentido de formação que reconhece a necessidade de romper com a clássica separação entre teoria e prática instituída na formação de professores, pelo menos no Brasil, com a institucionalização do denominado *esquema 3+1*, caracterizado por uma formação de professores que privilegiava os conteúdos cultural-pedagógicos em detrimento dos aspectos pedagógico-didáticos (SAVIANI, 2009; MELO, 2014). Diante da recorrência discursiva que atravessa os textos, percebe-se uma preocupação em produzir processos formativos não como origem, mas como ponto de partida da leitura dos atos de tradução (SILVA, 2020) necessários na atuação docente.

O atravessamento desse enunciado demarca igualmente a necessidade de articulação entre universidade e escola, na qual a primeira não se configure enquanto lugar de reprodução de teorias vazias, tampouco a última se materialize como espaço de prática vazia (NÓVOA, 2017). Há, portanto, similaridades, inclusive na construção textual dos projetos dos cursos de química, física e matemática quando tratam dessa articulação, evidenciando que ela possibilitaria modelos de educação capazes de romper com perspectivas tradicionais e/ou tecnicistas, como pode ser constatado pelos seguintes extratos:

[...] um dos motivos da aversão dos estudantes por esta ciência é decorrente dos modelos de ensino tradicional e/ou técnico ainda vigente nas escolas. Dessa forma, buscar-se-á formar professores capazes de *abordar as teorias/conceitos de física em articulação com a realidade da vida*. (UFPE, 2011, p. 10, grifo nosso).

[...] um dos motivos da aversão dos estudantes por esta ciência é decorrente dos modelos de ensino tradicional e/ou técnico ainda vigentes nas escolas. Dessa forma, *buscar-se-á formar professores capazes de abordar as teorias e conceitos da matemática*, em consonância com os resultados das pesquisas desenvolvidas em educação matemática e, principalmente, *em articulação com a realidade*. (UFPE, 2017, p. 21, grifo nosso).

[...] um dos motivos da aversão dos jovens educandos por esta ciência é decorrente dos modelos de ensino-aprendizagem tradicionais ainda vigentes nas escolas brasileiras. Este curso objetiva, ainda, *formar profissionais de educação em química preparando-os para atuarem de forma reflexiva e crítica na formação dos adolescentes e jovens*. (UFPE, 2013, p. 24, grifo nosso).

Os enunciados discursivos dos PPCs demonstram a necessidade de que os cursos de formação se vinculem às escolas, nomeadamente às realidades sociais, culturais e políticas que as caracterizam, compreendendo que “quanto mais envolvermos os estudantes na vida

das comunidades, melhor os conseguiremos preparar para trabalhar nos contextos em que virão a ensinar” (RICHMOND, 2017, p. 7). Esse envolvimento permitiria que os estudantes, futuros professores, fossem capazes de agir reflexivamente e com criatividade sobre as situações de ensino, mesmo diante de possíveis restrições das políticas curriculares e das condições materiais dos contextos escolares.

No projeto do curso de pedagogia, a relação entre teoria e prática configura “uma projeção da formação orientada na e para a práxis” (UFPE, 2010, p. 11), enunciado ausente nos demais projetos. Através da práxis, o documento do projeto pedagógico do curso expressa a possibilidade de uma formação capaz de desenvolver nos futuros professores habilidades que contribuem para o uso do poder de agência, conforme evidencia o extrato:

Domínio de conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir; *compreensão de questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução; autonomia e segurança para tomar decisões*; responsabilidade ao fazer opções; atuação crítica no contexto em que atua; abertura para interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (UFPE, 2010, p. 11, grifo nosso).

Alinhadas com o que foi referido na primeira parte deste artigo, essas recorrências discursivas evidenciam uma preocupação de que os estudantes, futuros professores, vivam uma formação na qual se possa refletir sobre os currículos fabricados cotidianamente como “produções discursivas válidas e legítimas” (SILVA, 2020, p. 28). Essa situação pode também favorecer o desenvolvimento da capacidade dos estudantes se envolverem na produção da sua própria resposta diante de situações problemáticas que surgem na atuação profissional (EMIRBAYER; MISCHÉ, 1998); ou seja, favorece que estudantes de pedagogia desenvolvam o seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015). Esse sentido é expresso nos projetos quando é referida a necessidade de que a formação produza um currículo assente na realidade do mundo do trabalho profissional (TARDIF, 2000):

[...] entende-se o processo de ensino-aprendizado como uma ação dinâmica e os espaços escolares repletos de muitos saberes químicos e experiências de ensino (*saberes experienciais*). Esses diferentes saberes e experiências devem ser valorizados, discutidos e serem pontos de debates e reflexões, pois a formação docente é constituída desse amálgama de saberes e de crenças em relação à química e demais ciências. (UFPE, 2013, p. 34, grifo nosso).

É possível perceber, nas bases curriculares dos cursos, uma tentativa de assumir a posição de que o professor especialista em uma disciplina não é apenas aquele que “professa um saber”, mas o que possui a função de “saber fazer aprender alguma coisa a alguém” (ROLDÃO, 2007, p. 17), demandando a necessidade de “equilibrar o domínio do conteúdo de ensino com o modo como este é usado e mobilizado para construir situações de apropriação por parte dos alunos” (CRUZ, 2012, p. 78). Essa tentativa é mais claramente expressa no projeto de pedagogia, uma vez que, como dito anteriormente, os cursos de matemática, química e física ainda apresentam como centralidade a produção e socialização dos conhecimentos específicos dessas ciências. O fato de a licenciatura

em pedagogia formar profissionais que ensinam diferentes disciplinas também pode influenciar essa diferença, demonstrando a particularidade do curso e da profissionalidade polivalente que focaliza o trabalho nas aprendizagens dos alunos.

Inferir-se, pois, mesmo com as diferenças entre os projetos, que os currículos da formação de professores analisados se constituem não apenas como um conjunto de componentes curriculares que separadamente teriam a função de munir os estudantes do máximo de conhecimento teórico possível, para que estes estejam aptos para a atuação profissional. Na sua organização partem de uma matriz que se baseia na formação para uma profissão, em que se valoriza a preparação, a entrada e o desenvolvimento profissional docente (NÓVOA, 2017).

Através do enunciado que compreende a relação entre teoria e prática, evidencia-se um sentido de currículo baseado na necessidade de processos reflexivos que possibilitem aos estudantes compreenderem e produzirem uma atuação docente a partir de um olhar referendado teoricamente, mas que igualmente seja sensível aos saberes que emergem dessa atuação. Como exemplo disso, no PPC de matemática (UFPE, 2017), no que se refere às competências, atitudes e habilidades próprias do educador matemático, é enunciado o objetivo de formar professores capazes de

5. *criar situações didáticas* de modo a auxiliar os alunos a transpor a enorme barreira que se verifica hoje no ensino básico em Matemática, em particular. 6. Perceber a prática docente de Matemática como um processo dinâmico e como um *espaço de criação e reflexão*, no qual novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente; 7. Contribuir para a *realização de projetos coletivos* na Educação Básica. (UFPE, 2017, p. 29, grifo nosso).

Os projetos abarcam sentidos de currículo que se aproximam do conceito de poder de agência, apesar de não trazerem em seu texto o termo propriamente dito. A partir da relação entre teoria e prática que enunciam, os processos formativos reflexivos instituídos podem contribuir para o desenvolvimento do poder de agência, ao se aproximarem da aprendizagem do enfrentamento de situações profissionais e do controle sobre elas (BIESTA; TEDDER, 2006). Esclareça-se que não se encara a capacidade de agência apenas como uma capacidade individual e restrita ao modo como os professores lidam com situações problemáticas; o poder de agência também inclui a influência sobre as condições que formam o contexto de atuação. Por outro lado, e no que à glorificação da prática diz respeito, ela não é fechada nas virtudes do chão da escola (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Por isso, é importante e necessário a produção de relações entre a universidade como espaço da profissão e a “presença da profissão no espaço da formação” (NÓVOA, 2017, p. 1116), o que os projetos analisados parecem fazer ao valorizar a relação entre teoria e prática. Nesse sentido, o currículo, nos PPCs analisados, é visto como “espaço de integração não-linear entre o lócus de formação e o de atuação profissional” (UFPE, 2010, p. 12), integração esta fabricada em projetos que encorajam uma mentalidade reflexiva e buscam romper com formas habituais de pensar a atuação docente (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015; ZEICHNER, 1993, 2010).

Considerações finais

Retomando o objetivo do estudo, isto é, identificar, nos projetos pedagógicos de cursos de formação docente, sentidos que contribuam para que os estudantes, futuros professores, se assumam como decisores curriculares no uso do seu poder de agência, foram encontrados nos PPCs elementos que ensaiam uma aproximação a processos formativos que apontam nesse sentido. Nos seus enunciados discursivos, esses projetos pedagógicos indicam, com maior ou menor realce, condições que contribuem para que os estudantes aprendam a mobilizar o poder de agência e a conduzir com mais controle a sua atuação profissional. Esta situação, embora percebida em todos os PPCs, é menos evidente nos cursos de matemática, química e física, os quais demarcam maior centralidade aos conhecimentos específicos das ciências que os suportam. No caso do curso de pedagogia, a valorização da relação dialógica entre o espaço de formação e o espaço de atuação proporciona aos estudantes, futuros professores, experiências de configuração da prática curricular. Nesta aprendizagem do uso do poder de agência, o currículo vai se percebendo como locus de integração não-linear entre esses espaços, considerando o cotidiano das escolas e tudo o que nele ocorre como elemento formativo. Nesse sentido, o projeto do curso de pedagogia se aproxima de uma formação que valoriza o poder de agência, reconhecendo os professores como decisores curriculares.

Como foi sustentado ao longo deste artigo, a formação, nos modos como é concretizada e nas condições que cria, pode contribuir para que os estudantes que estão sendo preparados para serem professores consigam conscientemente superar problemas da prática profissional, lidar com os desafios que ela apresenta, bem como criar condições para que esses desafios sejam superados (BIESTA; TEDDER, 2006). No entanto, para isso é necessário que a formação, tanto inicial quanto continuada, proporcione vivências de engajamento reflexivo que possibilitem aos futuros professores se tornarem agentes de mudança e de reconfiguração curricular (LEITE; FERNANDES; FIGUEIREDO, 2019).

Nesse sentido, ao considerar a necessidade de articulação dos saberes construídos na formação universitária com os saberes dos cotidianos escolares, e reconhecendo que novos conhecimentos são gerados e modificados continuamente no decurso da ação docente, constata-se que os discursos dos PPCs têm construções que se aproximam do que Leite (2005) aponta como características das escolas como instituições educativas curricularmente inteligentes, nomeadamente por abrigarem profissionais capazes de identificar os problemas com que convivem e encontrar os caminhos adequados. Em síntese, o estudo realizado e as referências convocadas para este artigo evidenciam a necessidade de se pensar para além das determinações de políticas curriculares oficiais e de perceber a prática curricular docente como espaço de criação. Para isso, é importante que, na formação inicial de professores, sejam vivenciadas situações em que se aprenda a ser decisor curricular usando o poder de agência, ultrapassando assim a ideia de professores como meros executores de um currículo por outros produzido.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, v. 23, n. 23, p. 119-135, 2013.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; MAGALHÃES, Priscila Vieira; GONÇALVES, Crislainy Lira. Direito à educação como princípio de justiça social: um olhar para as políticas avaliativas e suas reverberações no cenário curricular. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1075-1100, 2019.

ANDREWS, Dorinda J. Carters; BARTELL, Tonya; RICHMOND, Gail. Teaching in dehumanizing times: the professionalization imperative. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 67, n. 3, p. 170-172, 2016.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

BERNSTEIN, Basil. **Applied studies towards a sociology of language**. London: Routledge: Kegan Paul, 1973. (Class, codes and control, v. 2).

BERNSTEIN, Basil. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata, 1993.

BERNSTEIN, Basil. **Theoretical studies towards a sociology of language**. London: Routledge: Kegan Paul, 1971. (Class, codes and control, v. 1).

BERNSTEIN, Basil. **Towards a theory of educational transmissions**. London: Routledge: Kegan Paul, 1975. (Class, codes and control, v. 3).

BIESTA, Gert. Education, accountability, and the ethical demand: can the democratic potential of accountability be regained? **Educational Theory**, v. 54, n. 3, p. 233-250, 2004.

BIESTA, Gert; TEDDER, Michael. **How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement**. Exeter: Teaching & Learning Research Programme, 2006.

BIZERRIL, Marcelo. A interiorização das universidades federais foi um acerto estratégico. **Brasil de Fato**, São Paulo, 24 out. 2018. Disponível em: <https://cutt.ly/9hd83CR>. Acesso em: 26 out. 2020

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1970.

BOURDONCLE, Raymond. Professionnalisation, formes et dispositifs. **Recherche et Formation**, Lyon, n. 35, p. 117-132, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3015JSo>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3yRO3UT>. Acesso em: 8 jul. 2022.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau. *In*: OLIVEIRA, Marcos Aurélio Guedes de (org.). **Política e contemporaneidade no Brasil**. Recife: Bagaço, 1997. p. 29-74.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. v. 1. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. **A construção da profissionalidade polivalente na docência dos anos iniciais do ensino fundamental**: sentidos atribuídos às práticas por professoras da rede municipal de ensino do Recife. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

EMIRBAYER, Mustafa; MISCHÉ, Ann. What is agency? **The American Journal of Sociology**, Chicago, v. 103, n. 4, p. 962-1023, 1998.

GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Contextos de influências atuantes no desenvolvimento da profissionalidade e do profissionalismo dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 85-95, 2019.

KELLY, Albert Victor. **O currículo**: teoria e prática. São Paulo: Harbra, 1981.

KORTHAGEN, Fred A. J. Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 26, n. 1, p. 98-106, 2010.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. Posmarxismo sin pedido de disculpas. *In*: LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas e das práticas educativas. *In*: LEITE, Carlinda (org.). **Mudanças curriculares em Portugal**: transição para o século XXI. Porto: Porto Ed., 2005. p. 15-32.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa, 2003.

LEITE, Carlinda. Ser professor nos dias de hoje... Formar professores num mundo em mudança. **Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 251-264, 2009.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. Desafios aos professores na construção de mudanças educacionais e curriculares: que possibilidades e que constrangimentos? **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 198-204, 2010.

LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa; FIGUEIREDO, Carla. National curriculum vs curricular contextualisation: teachers' perspectives. **Educational Studies**, Abington, v. 46, n. 3, p. 259-272, 2019.

LEMOS, Girleide Tôres. **Práticas curriculares de professores mobilizadas no cotidiano de escolas do campo**. Caruaru. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LEMOS, Girleide Tôres; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Concepções de autonomia curricular nas políticas curriculares nacionais para as escolas do campo. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES, 8., 2018, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2019. p. 1-12.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro; BURITY, Joanildo Albuquerque; MENDONÇA, Daniel de. Apresentação. *In*: LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 7-33.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Práticas curriculares-avaliativas: inventar cotidianamente considerando os movimentos de influência. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 25, p. 114-132, 2019.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 43, p. 10-36, 2019.

MELO, Maria Julia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da educação básica de Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006-2022, 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio. O currículo como política cultural e a formação docente. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-20.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, 2009.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagem e ensino: políticas práticas educacionais cotidianas. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 375-391, 2013.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; RUBIO, Ana Claudia Pereira. Campo do currículo e estudos de teoria do discurso de Laclau e Mouffe: apropriações. *In*: SIMPÓSIO PÓS-ESTRUTURALISMO E TEORIA SOCIAL, 1., 2015, Pelotas. **Anais...** Pelotas: UFPel, 2015. p. 1-18.

PAULA, Maria de Fátima Costa de. Políticas de democratização da educação superior brasileira: limites e desafios para a próxima década. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 301-315, 2017.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teacher agency: what is it and why does it matter? *In*: EVERS, Jelmer; KNEYBER, René (ed.). **Flip the system**: changing education from the ground up. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. *In*: PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert. **Reinventing the curriculum**: new trends in curriculum policy and practice. London: Bloomsbury, 2013. p. 187-206.

RICHMOND, Gail. The power of community partnership in the preparation of teachers. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 68, n. 1, p. 6-8, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos Santos; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 836-856, 2018.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos Santos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. **Magis**, v. 13, p. 1-21, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Recife: UFPE, 2009. Organizado por: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TAYLOR, Laura A. How teachers become teacher researchers: narrative as a tool for teacher identity construction. **Teaching and Teacher Education**, Amsterdã, v. 61, p.16-25, 2016.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1976.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto pedagógico do curso de física**: licenciatura. Caruaru: UFPE, 2011. Disponível em: <https://bit.ly/3loSdGM>. Acesso em: 8 jul. 2022.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto pedagógico do curso de licenciatura em pedagogia**. Caruaru: UFPE, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3ym1haS>. Acesso em: 8 jul. 2022.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto pedagógico do curso de matemática**: licenciatura. Caruaru: UFPE, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3uylglw>. Acesso em: 8 jul. 2022.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Projeto pedagógico do curso de química**: licenciatura. Caruaru: UFPE, 2013. Disponível em: <https://bit.ly/3uxNv3G>. Acesso em: 8 jul. 2022.

WEBER, Silke. Profissionalização docente e políticas públicas no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1125-1154, 2003.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, Kenneth M. New epistemologies in teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 35, n. 3, p. 479-501, 2010.

ZEICHNER, Kenneth M.; PAYNE, Katherina A.; BRAYKO, Kate. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oaks, v. 66, n. 2, p. 122-135, 2015.

Recebido em: 07.01.2021

Revisado em: 06.04.2021

Aprovado em: 11.05.2021

Maria Julia Carvalho de Melo é pós-doutoranda, bolsista Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (PNPD/Capes), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA), mestre e doutora em educação pela UFPE. É pesquisadora nos grupos de pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, e Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas.

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida é professora associada na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), doutora e mestre em educação pela UFPE. É bolsista produtividade em pesquisa 2 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e atua nos programas de pós-graduação em educação da UFPE e educação contemporânea da UFPE-CAA. Integra os grupos de pesquisa Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas, e Discursos e Práticas Educacionais.

Carlinda Leite é professora catedrática e emérita da Universidade do Porto (UP), presidente do Comitê de Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, membro do Centro de Pesquisa e Intervenção em Educação da Universidade do Porto, coordenadora do grupo de pesquisa Currículo, Avaliação, Formação de Professores e Tecnologias Educativas e perita da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior.