

EM DEFESA DE UMA MATRIZ CURRICULAR PRÓPRIA: negociações e articulações políticas no processo de (re)formulação curricular de um curso de formação docente

Wagner Nobrega Torres

Resumo

Neste artigo, invisto na reativação e compreensão de disputas, negociações e articulações político-curriculares que se dão contextualmente em defesa de uma *matriz curricular própria*, processadas no/pelo espaço-tempo curricular de um curso de pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, na região norte do estado do Rio de Janeiro. Para tanto, além de atas do colegiado do curso, são apreciados como materiais empíricos nove entrevistas semiestruturadas realizadas com professores/as formadores/as envolvidos/as com as tramas da tessitura dinâmica da (re)formulação curricular de 2016 a 2019. Em articulação com aportes da teoria do discurso (Laclau; Mouffe, 2015) e com apropriações pós-fundacionais dessa perspectiva discursiva no/pelo campo teórico e político do currículo (Macedo, 2006; Lopes; Cunha; Costa, 2013; Lopes, 2015), defendo que o espaço-tempo curricular do curso de formação docente analisado constitui complexo e denso *locus* produtivo na luta pela significação das políticas curriculares.

Palavras-chave: políticas curriculares; curso de pedagogia; formação de professores.

IN DEFENSE OF A PARTICULAR CURRICULUM MATRIX: negotiations and political articulations in the process of curricular (re)formulation of a teacher training course

Abstract

In this article, I focus on reactivating and understanding the political-curricular disputes, negotiations, and interactions that take place contextually in defense of a *particular curriculum matrix* processed in/by the curricular space-time of a pedagogy course at a public Higher Education Institution (HEI) located in the city of Campos dos Goytacazes in the northern region of the state of Rio de Janeiro. To do so, I make use of empirical materials, such as the minutes of the course's collegiate body as well as nine semi-structured interviews with teachers involved in the dynamic weaving of curriculum (re)formulation from 2016 to 2019. In conjunction with contributions from discourse theory (Laclau; Mouffe, 2015) and post-foundational appropriations of this discursive perspective in/by the theoretical and political field of curriculum (Macedo, 2006; Lopes; Cunha; Costa, 2013; Lopes, 2015), I argue that the curricular space-time of the teacher training course analyzed constitutes a complex and dense productive locus in the struggle for the meaning of curricular policies.

Keywords: curricular policies; pedagogy course; teacher training.

EN DEFENSA DE UN PLAN DE ESTUDIOS PROPIO: negociaciones y articulaciones políticas en el proceso de (re)formulación curricular de un curso de formación docente

Resumen

En este artículo, me centro en la reactivación y comprensión de las disputas, negociaciones y articulaciones político-curriculares que se dan contextualmente en defensa de un *plan de estudios propio*, procesadas en/por el espacio-tiempo curricular de un curso de pedagogía de una Institución de Educación Superior (IES) pública, ubicada en la ciudad de Campos dos Goytacazes, en la región norte del estado de Rio de Janeiro. Por ello, además de las actas del colegio del curso, se valoran como materiales empíricos nueve entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes/formadores involucrados con las tramas del tejido dinámico de la (re)formulación curricular de 2016 a 2019. En articulación con aportes desde la teoría del discurso (Laclau; Mouffe, 2015) y con apropiaciones posfundacionales de esta perspectiva discursiva en/por el campo teórico y político del currículo (Macedo, 2006; Lopes; Cunha; Costa, 2013; Lopes, 2015), sostengo que el espacio-tiempo curricular del curso de formación docente analizado, constituye un *locus* productivo, complejo y denso en la lucha por el significado de las políticas curriculares.

Palabras clave: políticas curriculares; curso de pedagogía; formación de profesores.

INTRODUÇÃO

Nas últimas duas décadas, com a produção e a difusão de reformas e de políticas curriculares voltadas à formação de professores, tem-se buscado, por vezes, regular, padronizar e controlar de modo definitivo a significação do que vem a ser currículo e formação docente. Esse movimento se expressa tanto na tentativa de definir detalhadamente o que e como devem ser os processos formativos – defendendo tais prescrições como inevitáveis à suposta melhoria da qualidade da educação/formação –, quanto na projeção de uma associação direta e inexorável entre sucesso/fracasso da aprendizagem de alunos e sucesso/fracasso do ensino. Tal perspectiva se dá em sintonia ao discurso de responsabilização do professor (Dias, 2021), constituído e ecoado por políticas de avaliação estandardizadas.

Implicadas a esses e outros processos políticos articulatórios, constitutivos e constituídos no campo das políticas de currículo para a formação de professores no país, as Instituições de Ensino Superior (IES), em seus diferentes cursos de formação docente, tendem a ser pressionadas a *implantarem* tais normativas, não raro, de modo célere. Isso ocorre diante da suposição de que o texto político possa ser incorporado e reproduzido em sua literalidade, de modo a (pretensamente) viabilizar e garantir uma preditiva formação comum e padronizada.

Não obstante, em articulação com aportes da teoria do discurso (Laclau, 2011; Laclau; Mouffe, 2015) e em abordagens pós-fundacionais dessa perspectiva discursiva no campo teórico e político do currículo (Macedo, 2006; Lopes; Cunha; Costa, 2013; Lopes, 2015), defendo que, quando processadas em espaços-tempos curriculares de cursos de formação docente das IES, tanto as normativas curriculares quanto as demais tentativas de padronização curricular tendem a ser confrontadas/disputadas com outras demandas curriculares e formativas institucionais. Em torno destas, mobilizam-se (re)ações de diferentes agentes sociais, assim como negociações de sentidos político-curriculares e formativos, na esteira de ressignificações produtivas.

Reconhece-se aqui a complexidade e a profundidade do extenso e abrangente processo de produção e disseminação de políticas públicas curriculares, por meio do foco na dinâmica da (re)formulação político-curricular que se processa, de 2016 a 2019, no e pelo espaço-tempo

curricular de um curso de pedagogia de uma IES pública, doravante IES¹, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes, na região norte do estado do Rio de Janeiro. Por isso, invisto na reativação e compreensão de disputas, negociações e articulações entre demandas político-curriculares heterogêneas que vão se dando em defesa de uma *matriz curricular própria*, na relação tensionada – em relações de poder – com tentativas de padronização político-curriculares da formação de professores.

Nesse sentido, a pretensão com a abordagem desse processo é adensar o argumento de que os espaços-tempos curriculares dos cursos de formação de professores constituem complexos e densos *locus* de produção na luta pela significação das políticas curriculares. Para isso, nesta investigação, além de atas² do colegiado do curso, são analisados como materiais empíricos nove entrevistas semiestruturadas³ realizadas com professores/as formadores/as⁴ envolvidos/as com as tramas da tessitura político-curricular. As atas permitiram identificar os atores sociais implicados no processo de (re)formulação curricular potencialmente elegíveis para as entrevistas, assim como a mobilização de questões indicativas de potentes tendências passíveis de serem investigadas na constituição, negociação e articulação processual de demandas político-curriculares. Esse movimento analítico, por sua vez, revelou-se relevante na formulação de perguntas direcionadas aos/as entrevistados/as, levando-se em conta que as noções sustentadas estão inscritas, de forma estratégica e política, em articulações e negociações de sentidos contextuais marcados por relações de poder.

Desse modo, organizo este artigo em quatro seções, incluindo a introdução e as considerações finais. Na próxima seção, em sintonia a aportes teóricos e políticos discursivos e pós-fundacionais, apresento como entendo as políticas de currículo para a formação de professores e as articulações político-curriculares produzidas/operadas no espaço-tempo curricular do curso analisado. Em seguida, busco reativar e interpretar disputas e negociações político-curriculares constituídas/constitutivas na/da dinâmica relacional e processual de (re)formulação curricular do curso de pedagogia da IES, em defesa de uma *matriz curricular própria*.

POLÍTICAS DE CURRÍCULO PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO LUTAS PELA SIGNIFICAÇÃO

Em articulação à perspectiva teórica discursiva anteriormente mencionada (Laclau, 2011, 2016; Laclau; Mouffe, 2015; Lopes; Cunha; Costa, 2013; Lopes, 2015), entendo as políticas de currículo voltadas à formação de professores como lutas políticas pela significação discursiva do que vem a ser currículo e formação docente, entre outros significantes, em que negociações, enfrentamentos e articulações provisórias e contingentes de demandas e sentidos constituem e são constituídas em formações discursivas. Essas lutas, em relações de poder, são constitutivamente habitadas por esforços de significações hegemônicas direcionados ao controle da produção e da interpretação de textos curriculares, bem como por ações que têm o potencial de contestar essas noções. Como lutas pela significação, o currículo pode ser concebido “[...] como um espaço-tempo

¹ Preservo o anonimato do(a)s interlocutores/as, identificando a instituição apenas como IES. A pesquisa obteve Parecer favorável nº 5.501. 656 do Comitê de Ética, via Plataforma Brasil.

² As atas apreciadas constituem cópias de arquivo, disponíveis na secretaria do curso.

³ Realizadas nas dependências da IES entre 2022 e 2023, foram gravadas e transcritas pelo autor. Cada entrevista, conduzida uma única vez com cada entrevistado, teve duração de cerca de uma hora.

⁴ Identifico neste artigo os/as entrevistados/as como Professor/a A, B, C, D, E, F, G e H.

no qual a política se realiza, realizando o que significamos como currículo. Isso implica admitir o fracasso de todo texto político, a inevitável tradução de qualquer texto” (Lopes, 2015, p. 141).

São nessas e por essas lutas, em alusão ao que Laclau (2011) argumenta, que, em um dado momento, em articulação para uma certa finalidade política e em confrontação a um antagonismo, demandas estabelecem uma relação de equivalência. Essa relação, por sua vez, expressa-se em torno de um determinado significante, que assume a função de representar toda a cadeia de equivalência, tornando a fixação provisória da significação possível. Por assumir essa condição de fechamento das práticas articulatórias, de forma contingente e precária, o significante passa a representar o conjunto da equivalência, capaz de reunir em torno de si os múltiplos elementos, ora momentos, numa relação equivalencial. Essa representação jamais é absoluta, pois não consegue dar conta de significar a complexidade das relações sociais, e porque sentidos sempre fogem à significação. Assim, a equivalência entre demandas (elementos) no e pelo processo articulatório é viável e respaldada pela exterioridade com a qual se confronta, pela relação constitutiva com o que ameaça sua existência, ou seja, “[...] toda luta concreta está dominada por esse movimento contraditório que simultaneamente afirma e anula a própria singularidade” (Laclau, 2011, p. 73).

Implicada a essa perspectiva, Mouffe (2003, p. 15-16) defende que “[...] a inovação da política democrática não é a superação da distinção nós/eles, mas a maneira diferente de estabelecer essa distinção”. Sustenta que a distinção nós/eles tecida nas e pelas lutas políticas em articulações equivalenciais está sujeita aos antagonismos. Essa noção procura se afastar de abordagens que tentam simplificar o nós/eles na política à ideia de amigo/inimigo, e que pretendem criar uma exclusão definitiva como forma de garantir a harmonia entre o “nós”. Busca, portanto, realçar o antagonismo como constitutivo do social e as disputas incessantes como característica da política democrática. A definição de quem somos “nós” e quem são “eles” só pode ser feita de modo relacional, pois são constitutivamente interdependentes. O que é constituído como “nós” e “eles” sempre pode ser questionado e subvertido. A ordem instituída ou almejada por determinada política, como a curricular, não elimina a dimensão “do político” que continua operando e mobilizando outras articulações, numa tensão permanente.

É nesse sentido que considero os processos articulatórios no espaço-tempo (Macedo, 2006) político-curricular da IES investigada, com vistas a romper com proposições homogeneizantes da política, já que toda política é “[...] constituída por uma gramática cujas regras estão sujeitas a mudanças no decorrer de sua aplicação” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 398). Os efeitos de tensionamentos em relação às distintas normativas curriculares nacionais tendem a ser diferentes em cada IES, apesar de semelhanças poderem existir, pois dependem de relações articulatórias (Laclau; Mouffe, 2015) produzidas no âmbito de espaços-tempos curriculares específicos, o que implica no “[...] fracasso de toda normatização curricular [pois] tenta-se normatizar o que, para se instituir, escapa à normatização. Tenta-se frear a tradução do que sempre será traduzido” (Lopes, 2015, p. 139). É nesse e com esse movimento que me atrevo a reativar e interpretar o processo articulatório político-curricular que se dá no espaço-tempo curricular do curso de pedagogia em questão, como tentativa de compreender negociações e disputas entre demandas que vão se dando em torno da defesa de uma *matriz curricular própria*.

EM DEFESA DE UMA MATRIZ CURRICULAR PRÓPRIA: NEGOCIAÇÕES E ARTICULAÇÕES POLÍTICO-CURRICULARES

No estado do Rio de Janeiro, os Institutos Superiores de Educação (ISE) são estabelecidos como espaços para a formação docente subordinados à Fundação de Apoio à Escola Técnica do

Estado do Rio de Janeiro (FAETEC), a qual é instituída em 1997. Com um enfoque técnico-profissionalizante, emerge sob a supervisão da Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia (SECT) com o objetivo de gerenciar a rede de ensino tecnológico do estado do Rio de Janeiro. Sua principal preocupação é a capacitação e formação dos estudantes para o mercado de trabalho, com foco nas novas tecnologias.

A partir de 2000, a FAETEC tem como meta implementar uma rede composta de 25 ISE e 44 cursos de Normal Superior. Dentre esses, apenas seis são estabelecidos, incluindo a IES em questão, conforme o Decreto nº 28947/2001. Nesse decreto, o Instituto de Educação de Campos (IEC) começa a oferecer o nível superior com o curso de Normal Superior, transferido da Secretaria de Educação (SEEDUC). O objetivo é proporcionar uma formação de professores célere e de natureza mais “técnica”, focada no ensino e desvinculada da pesquisa, com o propósito de “integrar” o interior fluminense ao projeto de suposto desenvolvimento econômico impulsionado no estado do Rio de Janeiro (Araújo, 2006; Tonácio, 2011).

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e a matriz curricular produzidos no decorrer da transformação do curso normal superior em curso de pedagogia, em 2007, começam a ser substituídos em 2019, ano em que se iniciam as turmas com a nova matriz, cuja produção – lida como “adequação” (Professora G, 24/03/2022. Informação verbal), “ajuste” (Professora F, 16/03/2022. Informação verbal), “mais adequada” (Professor H, 31/05/2023. Informação verbal), “nova” (Professora I, 25/04/2023. Informação verbal) – tem seu debate iniciado em 2016, conforme análise de atas e de entrevistas. Embora tenha o formato de uma *grade*, a matriz curricular é compreendida como passível de alteração (mais) imediata, revelando-se mais movediça. Assim, pode estar mais afeita às necessidades institucionais, as quais podem envolver tanto as singularidades do corpo docente e discente quanto as especificidades do curso e da mantenedora.

Dessa forma, vai se articulando à defesa pela produção de uma *matriz curricular própria* a ideia de participação coletiva e de autoria, em que todos os professores possam se envolver com a elaboração, com vistas a “[...] sempre coletivizar os assuntos relacionados ao Curso [...]” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 14/09/2016) – ainda que os estudos e as discussões possam ser inicialmente conduzidos pelo conselho acadêmico. A ata expressa a preocupação de que os docentes do curso se mobilizem para refletir sobre “[...] que curso [queriam] fazer” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 14/09/2016). Nas entrevistas, quando o início desse processo é abordado, destaca-se tal reconhecimento e outros elementos desse movimento, como:

A coordenadora pedagógica [...] já em 2016/2017, [...] me chamou e falou: “Olha só, o ISERJ, que é o Instituto de Educação do Rio de Janeiro, tem *matriz própria*, e [a IES] sempre questionou que *queria ter uma matriz própria*, então vou dar essa *possibilidade de vocês discutirem e darem* uma proposta de matriz para [a IES]” Ela me deu uma proposta de matriz de outras instituições, que era o ISERJ e FAETERJ. Mas eram diferentes do que a gente trabalhava naquele momento... então *começamos a discutir e construímos a matriz dentro do conselho acadêmico* [...] (Professor C, 30/05/2023. Informação verbal, grifos meus);

E nesse caso, houve a oportunidade de criar uma *matriz nova* com identidade própria [da IES], *mais adequada* à nossa realidade regional e socioeconômica dos alunos. Esse foi o objetivo principal das *conversas e reuniões que tivemos*. (Professor H, 31/05/2023. Informação verbal, grifos meus);

Em face de exigências externas para alterar a matriz curricular, como as das DCN/2015 e as da FAETEC, a defesa pela criação de uma *matriz curricular própria* do curso – inclusive proposta

em momentos anteriores, conforme expressado na fala do Professor C –, tende a ser projetada como território favorável à participação dos docentes da instituição. Torna-se, assim, uma matriz passível de expressar singularidades, a um só tempo em que busca aprofundar o reconhecimento institucional e acadêmico junto à mantenedora, na tentativa “de garantir, de legitimar, [...] possuir aquilo que não se tem” (Costa; Lopes, 2013, p. 66). Em defesa de uma *matriz curricular própria*, parece que se busca expandir e articular a relevância acadêmica da instituição formativa em relação às demais instituições subordinadas à mantenedora. Procura-se a equiparação institucional, o *status* já conferido ao Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), uma vez que agora teria sido concedida apenas às duas instituições subordinadas à rede FAETEC a autorização para produzirem suas próprias matrizes curriculares, considerando suas especificidades.

A defesa de uma *matriz curricular própria* também opera na tensão e na relação implicadas às negociações/ressignificações com proposições da mantenedora, por vezes, justificadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP/2006 (Brasil, 2006) e nas DCN/2015 (Brasil, 2015). Embora essas Diretrizes não tenham sido inicialmente concebidas como impositivas, eram consideradas indispensáveis e prevalentes na (re)formulação curricular. Ao que parece, isso tem relação com o fato de estarem relacionadas a exigências e/ou princípios normativos curriculares entendidos como legitimadores do processo, conforme exposto a seguir:

[...] os professores decidiram, né, [...] *fazer um meio termo* entre o que estávamos precisando e o que havia naquela proposta, e assim foi feito [...]. *E aí nós levamos para os professores. Houve uma certa discussão e eu falei: ‘Olha, isso aí é um ponto que a R. [diretora da DESUP] pediu para prevalecer, igual ocorre nas FAETERJS⁵ e que estava relacionada à Resolução do Conselho Nacional de Educação que saiu e eles fizeram essa alteração [...].* (Professor C, 30/05/2023. Informação verbal, grifos meus);

Sempre que chegavam ordens, geralmente tentávamos fazer de forma diferente. Tentávamos adaptar, porque você também está indo contra, não pode ferir princípios... A LDB está falando sobre autonomia... Então, tentamos. Fazemos as adaptações, e é aí que vejo essas brechas, essas divergências. Essas possibilidades de liberdade, inclusive de autonomia. (Professora I, 25/04/2023. Informação verbal, grifos meus).

Com base nos excertos extraídos das falas de dois professores – um, então, diretor da IES, e outra, então, coordenadora do curso – pode-se inferir que se vislumbrava, na complexidade e na dinamicidade de negociações/ressignificações político-curriculares, uma produção curricular que abarcasse e pretensamente conciliasse preocupações locais com o que se “pediu para prevalecer”, o que “teria de ser mudado”, as “ordens” e os “princípios” que não se podem ferir. No contexto, essas falas podem ser associadas a determinadas propostas ditas oficiais, levantadas pelas DCNP/2006 e DCN/2015, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) ou pela FAETEC. Nessa direção, a conciliação é pensada como sendo possível por meio de “adaptações”, como assinala a Professora I (25/04/2023. Informação verbal), e/ou através de um “meio-termo”, como afirma o Professor C (30/05/2023. Informação verbal) – o que poderia caracterizar-se como expressão de autonomia e de liberdade acadêmica, em decorrência de “brechas” e “divergências” nas “ordens”.

Em nome de uma *matriz curricular própria*, essas relações contextuais tinham/têm a ver com o processo de tradução das políticas, pensando “[...] a tradução como não sendo uma opção do sujeito frente ao texto em que se constitui o mundo e a política, mas a possibilidade de significá-

⁵ Faculdades de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro (FAETERJ).

los e de existir neles” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 401). Ainda que a pretensão parecesse ser “leva[r] o argumento” ou “traz[er] essas propostas”, como *algo* a ser transferido de um lugar para o outro, de modo objetivo, “a iteração [...] altera e faz com que algo novo aconteça, contamina a intenção e faz com que todo ato performático/de fala/escrita/tradução expresse algo diverso do que se pretendia dizer” (Lopes; Cunha; Costa, 2013, p. 401).

Ademais, os atores sociais vão sendo identificados/subjetivados de modo processual e relacional, na distância entre as decisões que são tomadas – não puramente racionais – e as indecidibilidades estruturais (Laclau, 2016). Nesse sentido, quaisquer decisões (tomadas/ a serem tomadas) acontecem “[...] no âmbito de uma ordem normativa, alterando-a” (Costa; Cunha, 2021, p. 1257). Ressignificações vão sendo processadas e operadas contextualmente na tentativa de produzir uma *matriz curricular própria* do curso, caracterizando a política (curricular) como uma produção que se constitui permanentemente instável e negociável, possível por articulações entre demandas e sentidos que sempre se apresentam como provisórias, precárias, contingentes e relacionais.

Nesse processo de defesa da *matriz curricular própria*, a proposta é apresentada para apreciação do conjunto dos professores em meados de 2017⁶, na reunião do ensino superior, a fim de conferir legitimidade, como sendo resultante de “[...] vários encontros do Conselho Acadêmico” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 07/06/2017) e sob o argumento de que a mudança da matriz pretendida se tratava de cumprir “[...] uma exigência do parecer nº 2/2015, do Conselho Nacional de Educação” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 07/06/2017). Ainda assim, segundo a mesma ata, a proposta sofre contestações, o que coloca em dúvida qualquer pretensão de que a justificativa baseada numa ordem normativa encerre os conflitos.

Uma das críticas consistia na alocação da disciplina de “Mídia e Educação” no primeiro período, devido à suposta confusão que as alunas poderiam ter com a de “Tecnologia Educacional”, pois lhes faltava, segundo o argumento de uma professora, “[...] maturidade para compreendê-la no início do curso e grande dificuldade [delas] com a escrita e a leitura” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 07/06/2017). Outras questões apreciadas tratavam: da necessidade de manter a “Pedagogia da Educação Infantil II”, questionando, portanto, sua redução para apenas uma disciplina; da revisão das ementas de modo a se ajustarem à nova matriz curricular em discussão; da defesa pela permanência no primeiro período da disciplina “Didática, Mídia e Educação”; da contestação à supressão da disciplina “Gestão e Coordenação do Trabalho Pedagógico no Ensino Médio – Modalidade Normal”; da defesa pela ampliação da carga horária das disciplinas “Metodologia do Ensino de História” e “Metodologia do Ensino de Geografia; da preocupação com a ausência de espaços não escolares para a realização de estágios; da defesa por mais de uma disciplina de “Educação Infantil”; da defesa pela ampliação do número de disciplinas eletivas; da proposição para a criação de uma disciplina específica dedicada à literatura infanto-juvenil, entre outras.

Em outra reunião⁷, retoma-se o debate sobre a incorporação de disciplinas tidas como importantes. Nele, é reiterada – em relações de poder – a preocupação em preservar e ampliar o espaço conferido às suas respectivas disciplinas na organização curricular.

⁶ Cf. Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 07/06/2017.

⁷ Cf. Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 18/04/2018.

Porque como muitas disciplinas tiveram que entrar, né, tipo: *a educação das relações étnico-raciais* que antes era uma eletiva, e aí teve que entrar como obrigatória (Professor A, 21/03/2023. Informação verbal, grifo meu);

Quando eu participei da reformulação da matriz curricular da pedagogia, que de sete períodos virou oito períodos, eu dei a ideia de no oitavo período ter *uma disciplina voltada para o ENADE*. Não foi aceita (Professora B, 31/03/2023. Informação verbal, grifo meu);

Lembro que uma das mudanças *foi em relação à educação infantil I e II, propusemos reduzir para apenas uma disciplina, pois ficava mais próximo das FAETERJs*. Os professores acharam que deveríamos manter a divisão da educação infantil (Professor C, 30/05/2023. Informação verbal, grifo meu).

E aí assim, chegamos à conclusão de que *a gente poderia acrescentar algumas disciplinas que faziam falta no nosso currículo*, como supervisão, orientação, é, Educação a Distância, Educação profissional que não tinha, é ensino e aprendizagem de novas tecnologias, dando assim alguns exemplos [...] (Professora F, 16/03/2022. Informação verbal, grifo meu).

A gente tinha, assim: *duas histórias da educação, História I, História II, Psicologia I, Psicologia II, didática I, didática II, né, Sociologia I, Sociologia II. Então, esse 1 e 2 a gente teve que suprimir, né*. Condensando em uma só. Eu lembro que isso daí foi algo... que causou um certo desconforto à época, né, com alguns professores que achavam que tinha que manter a 1 e a 2 (Professora G, 24/03/2022. Informação verbal, grifo meu).

A meu ver, isso está relacionado ao fato de que demandas estão associadas com questões que tendem a interferir diretamente na atuação e na luta dos docentes por espaços no curso, para além da ideia de disciplinarização de saberes como repertório estável (Lopes, 2008). Na esteira dessas defesas, habitam pretensões por condições de trabalho mais justas, por melhores horários, por reconhecimento e por *status*. A esse respeito, concordo com Costa e Lopes (2016, p. 188), quando tratam (também) do processo de formação das disciplinas acadêmicas, “[...] que as disciplinas não expressam apenas espaços epistemológicos, mas são, sobretudo, produções políticas e sócio-históricas de comunidades heterogêneas que mobilizam interesses e se articulam discursivamente” em favor, neste caso, de condições de atuação profissional qualificadas como mais apropriadas e da tentativa de que tais disciplinas, uma vez asseguradas, pudessem adensar a defesa pela *matriz curricular própria* do curso.

Mais adiante, na luta por uma *matriz curricular própria*, por ocasião de mudança na direção da Diretoria de Educação Superior (DESUP) – conforme registrado em ata⁸ – os docentes são comunicados de que a FAETEC, ao receber o projeto de 2017 para a constituição da matriz curricular, “alegou que ninguém [...] sabia que havia sido autorizada a elaboração de uma nova matriz [...]” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 11/04/2018). A então coordenadora do curso ressalta aos demais docentes do curso que a “orientação [da FAETEC] é de que podemos e devemos elaborar uma matriz não com a ‘nossa cara’ (aquela que desejamos), mas considerando a habilitação (formação específica) do curso para o aluno” (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 11/04/2018).

⁸ Cf. Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 11/04/2018.

Diferentemente do que havia sido entendido outrora, a “orientação” da mantenedora passa a ser projetada como tendo um caráter impositivo, entendida como tentativa de controlar o processo de produção curricular local, via definição de critérios mais rígidos. É nesse momento, em torno da proposição de uma *matriz curricular própria*, que duas propostas vão sendo postas em disputa: uma elaborada em 2017, que não chega a vigorar no curso, e outra, que passa a ser produzida em 2018, que é vista como de interesse da “equipe que entrou em 2018” (Professor D, 31/05/2023. Informação verbal), que desconsideraria a anterior e que passa a vigorar em 2019.

Pela análise das entrevistas e das atas foi possível interpretar que havia uma tensão entre dois projetos, interpretados pelos atores sociais envolvidos como distintos, ainda que a ideia de produzir uma *matriz curricular própria* mobilizasse ambos.

Essas discussões [da proposta de 2017] não tinha um caráter obrigatório, né? Mas traziam um caráter, assim, de... de... gestão democrática, né? De... de... entendimento do grupo e tal. *E aí, na mudança de gestão [fala da mudança em 2018], muitas dessas discussões não foram consideradas. [...] foram simplesmente ignoradas.* (Professor A, 21/03/2023. Informação verbal, grifos meus);

Conseguimos concluir isso em 2017, após várias reuniões com o conselho acadêmico e os professores. A proposta foi modificada ao longo dessas reuniões. [...]. Tecnicamente, *a matriz deveria, em 2018, ser aquela, né? Que foi discutida com os professores, mas a gestão não aceitou essa matriz* (Professor C, 30/05/2023. Informação verbal, grifo meu);

[...] *Acho que no momento da formulação da primeira matriz, lembro que havia mais disso [debate e discussão], mas na segunda não me lembro*, a gente só foi à fase de “você tem que fazer, então você faz isso e envia pra gente”. (Professor D, 31/05/2023. Informação verbal, grifos meus);

[...] o que a gente entendeu daquele momento era que havia uma *incompatibilidade mesmo de projetos na instituição*. [...] Em 2017 [...] toda essa *nova matriz* elaborada já estava encaminhada junto ao Conselho Estadual de Educação e *ela foi suspensa* por essa nova gestão que assumiu em 2018 (Professor E, 03/07/2023. Informação verbal, grifos meus).

Ainda assim, segundo consta em ata⁹ e reiterado em entrevista, a defesa pela *matriz curricular própria* parece mobilizar que negociações, embora com “ressalvas” em relação à “nova gestão”, impliquem na produção de outra matriz. Essa matriz, contudo, quando enviada à DESUP, sofre alterações sem a consulta prévia aos docentes do curso, o que mobiliza outras articulações.

Ao chegar à reunião os dirigentes da DESUP *entregaram uma nova matriz formulada*, segundo eles, a partir das sugestões de todas as instituições da rede e com ajustes feitos pela equipe pedagógica do setor. Foi então questionado pela professora¹⁰ [...] o motivo das mudanças [...] [sendo] verificado que *a matriz enviada tinha sido completamente modificada*, causando muita estranheza o fato. [...] A diretoria do setor se comprometeu a estudar o assunto e dar um novo parecer e que não tinha a intenção de desvalorizar o trabalho do grupo de professores, mas apenas ajustar a carga horária e apresentar *uma matriz que fosse o mais homogênea possível* (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 10/10/2018, grifos meus);

⁹ Cf. Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 10/10/2018.

¹⁰ O nome foi suprimido a fim de manter o anonimato da professora.

Quando foi para colocar em prática, a FAETEC queria fazer uma *matriz única para todos*, porque antes era assim. Era uma *matriz única*. Só o ISERJ que nunca foi, porque o ISERJ começou um ano antes [da IES]. E aí a gente já tinha *nossa matriz* pronta, a nossa exigência, e eles começaram a mandar modelos. [...]. Aí depois de muita luta – *eles viram que a gente não ia ceder! mandamos assinatura* – então [disseram:] “você podem fazer” [...]. *Não é possível, a gente ter uma mesma matriz para todo o curso. [...] nós não queríamos a matriz dada por eles [...]* (Professora F, 16/03/2022. Informação verbal, grifos meus).

É possível notar que a tentativa de propor uma matriz “mais homogênea possível” e “única” para todos os cursos superiores da rede por parte da mantenedora é tensionada e interpretada por ser concebida como uma modificação completa à demanda por uma *matriz curricular própria* ou pela “nossa matriz” do curso, em favor de uma “matriz dada por eles”. Nesse sentido, a alegação inicial de que a necessidade de mudança da matriz de 2017 recém-elaborada não partia necessariamente de uma recomendação da FAETEC, senão como “[...] uma escolha de um grupo que assumiu a gestão [...] e optou por fazer uma reformulação [...]” (Professor E, 03/07/2023. Informação verbal), vai sendo enfraquecida à medida que as prescrições curriculares da mantenedora se tornam mais expressivas. Assim, a demanda por uma *matriz curricular própria* tende a se esvaziar de sua relação com significados específicos, a um só tempo em que, em torno dela, projetos curriculares diferentes são articulados numa relação de equivalência. Projetos estes que se confrontam com a tentativa da mantenedora em padronizar e unificar a organização curricular por meio da relação antagonica.

[...] foi apresentado ao grupo de professores em Datashow a matriz enviada pel[a] [IES] e as sugestões enviadas pela DESUP. Foi *consenso* de que a matriz enviada [...] não tinha possibilidade de ser implementada, *pois várias disciplinas não faziam parte da vivência do curso, outras com carga horária incompatível com a realidade d[a] [IES]* e *pelo fato do curso ter que retirar disciplinas que já fazem parte da identidade do curso* (Colegiado do Curso de Pedagogia, ata de 10/10/2018, grifos meus).

Importa realçar que, no fragmento acima, os argumentos principais acionados para a não “implementação” da matriz enviada – como a “vivência do curso”; “realidade da IES” e “identidade do curso” – sugerem a tentativa de acentuar a legitimidade do curso e dos professores na elaboração de uma *matriz curricular própria*, por sua vez, concebida como expressão da “vivência”, da “realidade” e da “identidade” do curso. Em nome dessa demanda, outros sentidos passam a ser aglutinados, associados à ênfase pelo direito à autonomia acadêmica do curso, à noção de “instituição diferenciada/tradicional/histórica” na formação de professores, e ao reconhecimento dos professores como interlocutores de decisões que tendem a afetar o curso, assumindo maior relevância nelas.

Nesse sentido, se não havia perspectivas de acordos sobre a necessidade de produção de outra matriz curricular, em 2018, a defesa de uma *matriz curricular própria* vai assumindo a condição de uma demanda hegemônica que passa de modo articulatório a condensar proposições heterogêneas, sempre na impossibilidade de consensos definitivos. Nessa dinâmica, a matriz da DESUP tende a ser significada como “eles”, operando como um antagonismo que possibilitaria a constituição de um “nós”, articulando significantes como “vivência”, “realidade” e “identidade” do curso à demanda por uma *matriz curricular própria* do curso. Isso pode favorecer a articulação de um acordo, apresentado como absoluto, mas que sempre é conflituoso (Mouffe, 2003). Esse processo de identificação do “nós” se constitui de decisão contextual precipitada na precariedade,

como momento da articulação política na contingência, em função da oposição a algo comum (Laclau, 2011, 2016).

Apesar de investimentos em torno de um consenso por uma *matriz curricular própria* que viabilizasse a defesa de demandas sobre o que e como seria constituído o processo formativo, dissensos permanece(ra)m habitando. Havia o entendimento de que existiria na matriz aprovada “[...] uma redução significativa das disciplinas de formação geral” (Professor E, 03/07/2023. Informação verbal), “[...] deixando de fora, [por exemplo], o conteúdo de História da Educação II” (Professor D, 31/05/2023. Informação verbal). Essa redução caracterizaria esvaziamentos e comprometimentos de disciplinas na organização curricular, sobretudo relativos aos conhecimentos ditos teóricos. Ao mesmo tempo, na interpretação do Professor D (31/05/2023. Informação verbal), “[...] se tem um ponto positivo nessa ementa, nessa matriz, [...] é o de conseguir formar direcionando para [...] um perfil mais prático, principalmente ao eliminar grande parte dessas disciplinas teóricas”.

Como não existe proposta comum que prescindia de articulação e de relação antagônica, a identificação do “nós” projetada provisoriamente em relação à tentativa da FAETEC (“eles”) de controlar e regular a organização curricular da instituição, por meio da “homogeneização das matrizes” da rede, tende a sofrer mudanças na medida em que, “vencida” a luta, as atenções e negociações passam a se direcionar para questões locais, considerando a necessidade de operar com a matriz curricular finalizada. Como sugerido pelas proposições acima, determinadas diferenças, que foram enfraquecidas/suspensas de forma precária e contingencial em prol da articulação (equivalencial) contra um antagonismo comum, tendem a ser (re)ativadas, de modo que emergem questionamentos sobre aspectos dissonantes em relação à matriz concluída, vigente a partir de 2019, na tentativa, talvez, de expressar outra “positividade” associada ao projeto de matriz curricular de 2017, em torno do qual poderiam se aglutinar outras demandas.

A organização curricular “finalizada”, nomeada como *matriz curricular própria*, como resultado possível entre o que se pretendia e o que foi possível decidir no terreno indecível, nas condições de existência contingentes (Laclau, 2011, 2016), não consegue satisfazer a totalidade de demandas político-curriculares associadas, por exemplo, à ideia de formação e de currículo. Isso tende a reforçar o argumento de que toda tentativa de fechamento da articulação, da significação, é sempre habitada pela instabilidade que a constitui, em que sentidos e demandas sempre escapam, podendo conformar outras articulações com proposições outras, estabelecendo outras relações antagônicas possíveis, assumindo que “[...] toda articulação é contingente e, segundo, que o momento articulatório como tal vai ser sempre um lugar vazio – sendo transitórias e sujeitas à contestação as várias tentativas de ocupá-lo” (Laclau, 2011, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

A análise empreendida aqui, por meio da reativação de disputas e negociações que se deram no processo articulatório em torno da defesa de uma *matriz curricular própria*, permite argumentar que o espaço-tempo curricular do curso de pedagogia da IES se constitui como produtivo na luta pela significação das políticas de currículo para a formação docente. E não um simples *locus* de assimilação e/ou resistência a tentativas de “implementação” de normativas político-curriculares (hegemônicas) padronizadas e padronizadoras.

Entendo que, em nome de uma *matriz curricular própria*, em meio às tensões com a mantenedora estadual de caráter técnico-profissionalizante, articula-se a busca por maior autonomia e reconhecimento acadêmico (regional/nacional), dada a condição institucional de ISE,

associada à defesa pela legitimidade em definir determinadas disciplinas concebidas como marcas à consolidação do ensino superior em uma instituição outrora voltada à educação básica. Além disso, são advogados projetos político-curriculares distintos, que ora disputam no âmbito institucional a assunção da condição estável de matriz curricular do curso, ora se articulam em confronto a um modelo curricular tido como externo, padronizado e que ameaça a possibilidade de uma matriz curricular lida como autoral.

Assim, tensionamentos e negociações singulares produzidos de modo relacional e processual neste espaço-tempo de (re)formulação curricular, constituem expressões de como têm sido produzidos contextualmente diferentes desenhos e respostas curriculares/formativas no terreno indecível e nas contingências das significações do campo discursivo das políticas de currículo para a formação de professores. Nesses e por esses processos, sempre fraturados, constituídos por/em relações de poder, é que se tenta organizar o currículo e projetar uma formação docente para o curso de uma determinada maneira e não de outra. Ao mesmo tempo, o jogo político continua em andamento, podendo influenciar redesenhos (ou não, dependendo das lutas) do que se busca preservar como estável e estabelecido. Isso, portanto, deixa em relevo o caráter conflituoso e contingente que é inerente e inerradicável de toda e qualquer política (curricular), uma vez que mesmo a tentativa de prescrever e controlar o que venha a ser currículo e formação por meio de propostas, por exemplo, permanece sendo marcada por disputas incessantes e pela possibilidade de ser (estar sendo) (des)estabilizada em/por múltiplos contextos.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Flávia Monteiro de Barros. *Políticas Públicas para formação de professores em nível superior: a construção dos institutos superiores de educação do sistema público estadual de ensino do Rio de Janeiro*. 183 f. Tese, Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (ProPEd). (Doutorado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. *Parecer CNE/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006*. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2006. Disponível em https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf. Acesso em 23 ago. 2025.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, de 01 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2015. Disponível em https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 23 ago. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da. Normatividade, Desconstrução e Justiça: para além do dever ser na Base Nacional Comum da Formação de Professores. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 21, n. 3, p. 1246-1265, set./dez. 2021. Disponível em <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.15>. Acesso em 23 ago. 2025.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. Sobre a subjetividade/alteridade: conversas com Derrida e Laclau nas políticas de currículo. In: Tura, Maria de Lourdes Rangel; Garcia, Maria Manuela Alves (org.). *Currículo, políticas e ação docente*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 51-71.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. A Geografia na política de currículo: quando a integração reafirma a disciplina. *Pro-Posições*, Campinas, v. 27, n. 1, p. 179-195, jan./abr. 2016. Acesso em <https://doi.org/10.1590/0103-7307201607910>. Disponível em 23 ago. 2025.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. *Cadernos de Educação*, Pelotas, [s. v.], n. 65, p. 1-24, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126> Acesso em 22 ago. 2025.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Tradução: Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, Chantal. *Desconstrução e Pragmatismo*. Tradução: Vitor Maia. 1ed. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical*. São Paulo: Intermeios Cultural, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Por que somos tão disciplinares? *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 1, n. esp., p. 201-212, out. 2008. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1052/1067>. Acesso em 22 ago. 2025.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de (org.). *A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas*. São Paulo: Annablume, 2015. p. 117-148.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. *Currículo sem fronteiras*, [s. l.], v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em 22 ago. 2025.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, [s. l.], v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200007>. Acesso em 22 ago. 2025.

MOUFFE, Chantal. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 11-26, 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/view/2015>. Acesso em 22 ago. 2025.

TONÁCIO, Glória Melo. *O processo de criação do curso normal superior no instituto superior de educação do rio de janeiro e a sua adequação em curso de pedagogia: a tradição como farsa*. 643 f. Tese, Faculdade de Educação. (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Submetido em 27 de agosto de 2024
Aprovado em 21 de agosto de 2025

Informações do autor

Wagner Nobrega Torres
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

E-mail: wagnertorres@uenf.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7539-8944>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8032736491204935>