

CURRÍCULO E ENSINO DO CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA: APONTAMENTOS DOCENTES SOBRE A REDE EDUCANORTE

CURRICULUM AND TEACHING OF THE DOCTORAL COURSE IN EDUCATION IN THE AMAZON: TEACHING NOTES ABOUT THE EDUCATIONAL NETWORK

José Damião Trindade Rocha 1

Wilma de Nazaré Baía Coelho 2

Dinair Leal da Hora 3

Pós-Doc. pela UEPA. Doutor em educação pela UFBA. Mestre em educação brasileira pela UFG. Docente do PGEDA/UFPA/UFT e PPGE/UFT. Vice coordenador do Polo Palmas do PGEDA/UFT. Coordenador do PPPGE/UFT. Líder do grupo de pesquisa Gepce/Minorias. Sócio Anped GT 12 - Currículo. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9799856875780031>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5788-7517>. E-mail: damiiao@uft.edu.br

Doutora em Educação pela UFRN. Mestra pela UNAMA. Docente do PPEB/UFPA e do PPGE/UFPA. Vice Coordenadora do PGEDA/UFPA no período de maio de 2019 a outubro de 2020. Coordenadora do PGEDA/UFPA no período de novembro de 2020 a maio de 2021. Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais - NEAB/GERA/UFPA. Integra a Comissão de Diversidade, Acessibilidade e Ações Afirmativas/Anped (2021-2023). Bolsista de Produtividade do CNPq - Nível 1 D. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1035616337472088>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8679-809X>. E-mail: wilmacoelho@yahoo.com.br

Pós-Doc. em Administração Escolar e Economia da Educação pela USP e em Sociologia das Organizações Educacionais pela Universidade do Minho UMINHO/Portugal. Doutora em Educação pela UNICAMP. Mestra em Educação pela PUC/SP. Docente do PPEB/UFPA. Coordenadora do PGEDA/UFPA no período de maio de 2019 a outubro de 2020. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2705119184820662>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3278-3914>. E-mail: tucupi@uol.com.br

Resumo: O Curso de Doutorado em Educação na Amazônia se constituiu como prioridade institucional das diferentes universidades associadas da região Norte, comprometidas com a ampliação da pós-graduação stricto sensu, especificamente nas áreas de conhecimento voltadas para o desenvolvimento sustentável, para a preservação dos ambientes naturais e, em especial, para a educação da Amazônia. Estes são princípios de seu projeto de curso que se estrutura em rede e articula pesquisadores vinculados a nove IES amazônicas (UEA, UFAM, UFPA, UNIR, UFRR, UFAC, UNIFAP, UFOPA e UFT), que formam a rede Educante de instituição coordenadora, instituição polo ou instituição associada, visando o desenvolvimento, aprofundamento e qualificação do conhecimento produzido acerca das práticas educativas da região amazônica. O texto é um estudo teórico, uma produção resultante de Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental com/no documento Análise de Propostas de Cursos Novos (APCN), sobre o itinerário curricular e a experiência de oferta dos componentes curriculares mediados por tecnologias digitais, retratando currículo e didática do curso, dialogando com autores como: Paulo Freire (2015), Terezinha Rios (2010), Bernard Charlot (2000), José Augusto Pacheco (2005), Alice Lopes e Elizabeth Macedo (2011), Lúcia Santaella (2004, 2013), Marco Silva (2002, 2006), Margarita Victoria Gomez (2004). Nas Considerações Conclusivas fazemos apontamentos dos desafios do Doutorado em rede e sobre “Ensino Presencial” mediado por “Tecnologias Digitais Ciberulturais (TDC)”.

Palavras-chave: Doutorado em rede. Ensino Presencial mediado por tecnologias ciberulturais. Rede Educante.

Abstract : The Doctoral Course in Education in the Amazon was constituted as an institutional priority of the different associated universities in the North region, committed to the expansion of the stricto sensu graduate program, specifically in the areas of knowledge aimed at sustainable development, for the preservation of environments and especially for education in the Amazon. These are principles of his course project that is structured in a network and articulates researchers linked to nine Amazonian HEIs (UEA, UFAM, UFPA, UNIR, UFRR, UFAC, UNIFAP, UFOPA and UFT), which form the Educante network of coordinating institution pole institution or associated institution, aiming at the development, deepening and qualification of the knowledge produced about educational practices in the Amazon region. The text is a theoretical study, a production resulting from Bibliographic Research and Documentary Research with / in the document Analysis of Proposals for New Courses (APCN), on the curricular itinerary and the experience of offering curricular components mediated by digital technologies, depicting curriculum and course didactics, dialoguing with authors such as: Paulo Freire (2015), Terezinha Rios (2010), Bernard Charlot (2000), José Augusto Pacheco (2005), Alice Lopes and Elizabeth Macedo (2011), Lúcia Santaella (2004, 2013) , Marco Silva (2002, 2006), Margarita Victoria Gomez (2004). In the Concluding Remarks we make notes of the challenges of the Doctorate in network and on “On-campus Teaching” mediated by “Digital Cybercultural Technologies (TDC)”.

Keywords: PhD in network. Teaching mediated by cybercultural Technologies. Educante Network.

Introdução

Como forma de responder aos objetivos institucionais assumidos nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI) de nove universidades da Região Norte em que definem ser “compromisso primeiro da universidade” a garantia de “que os cursos de pós-graduação respondam às demandas da sociedade, especialmente no que diz respeito à melhoria da oferta de educação e saúde, direitos fundamentais garantidos pela Constituição Federal”, para atender à necessidade de ampliação da oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, inclusive na área de educação, e, em particular, na Educação Básica, no ano de 2017, nove IES reuniram-se em Rede para apresentar à Capes uma proposta de Curso de Doutorado em Educação na Amazônia para, assim, promover a formação de pesquisadores em uma Região que, historicamente, carece de espaços formativos nesse nível formativo.

A intenção de oferecer um Curso de Doutorado em Educação na Amazônia também faz frente à prioridade institucional das diferentes universidades aqui associadas, comprometidas com a ampliação da pós-graduação, especificamente nas áreas de conhecimento “voltadas para o desenvolvimento sustentável, para a preservação dos ambientes naturais” e, em especial, para a educação da Amazônia, que pudessem articular ações inovadoras para conjugar a expansão e a garantia da qualidade da formação pós-graduada em educação, atendendo uma das definições do Plano Nacional de Pós-Graduação/2011-2020.

Uma estratégia possível e comprovadamente eficaz já indicada pelo PNPG é “a formação de redes de pesquisa e pós-graduação, para a formação regional de recursos humanos e aumento da massa crítica de pesquisa, com ênfase no desenvolvimento regional e superação das desigualdades socioeconômicas” assim, esta proposta caracterizou-se como uma estratégia de fortalecimento com a criação da Rede EDUCANORTE para favorecer o diálogo, a troca de experiências e a conjugação de esforços.

A proposta do curso tomou a Educação Básica como uma de suas prioridades e, assim, articulou-se com os propósitos do Sistema Nacional de Pós-Graduação no Brasil que, em seu Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG)/2011-2020, previa capítulo específico no qual ressalta a importância estratégica assumida pela Educação Básica, uma vez que a “pós-graduação constitui-se numa etapa da nossa estrutura de ensino e como tal guarda uma relação de interdependência com os demais níveis educacionais” (p. 155).

Ao abordar a relação da pós-graduação com a melhoria da Educação Básica, fica evidente no PNPG/2011-2020, que “é nessa direção que apontamos a urgência do desenvolvimento de ações especiais que promovam a articulação da pós-graduação com a melhoria da qualidade da educação básica”.

Dentre os diversos temas destacados no PNPG 2011-2020 como carentes de estudos, estão os seguintes: “a formação e a valorização dos profissionais da educação”; e “a gestão das escolas e dos sistemas escolares”. Tais temáticas ganharam evidência nas Linhas de Pesquisa que servirão de lastro para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e científicas desta Proposta de Programa.

O presente artigo, portanto, traz a discussão dos procedimentos curriculares, didáticos e de ensino assumidos no itinerário do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia, iniciado em 2020, com “*Ensino Presencial, mediado pelas Tecnologias Digitais Ciberulturais (TDC)*”.

Historicizando o curso de Doutorado na/da Amazônia

O curso de Doutorado em Educação na Amazônia, foi criado, então, em 2017 a partir da formação da rede Educantor. Concluída sua elaboração/proposição foi submetida à Análise de Proposta de Cursos Novos (APCN), homologada na 184ª Reunião do CTC-ES. Parecer CNE/CES nº 944/2019, aprovada e reconhecida pela Capes, conforme a Portaria nº 475, de 12 de maio de 2020. Iniciou ainda em 2020 a sua 1ª Turma com 55 (cinquenta e cinco) doutorandos de toda a região Norte, com um quadro docente de 39 (trinta e nove) docentes-pesquisadores.

Aprovada a APCN do curso de Doutorado em Educação na Amazônia, coordenada e submetida pela UFPA, passou a ser chamado de Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA) e está vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB/UFPA).

O PGEDA articula pesquisadores vinculados a nove Instituições de Ensino Superior (IES) da Amazônia: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade do Estado do Amazonas (UEA); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade Federal do Acre (UFAC); Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Essas instituições funcionam como polos, e outras como associadas aos polos, ou seja, organizadas em 4 (quatro) polos/associadas: 1) Polo Belém (UFPA; UNIFAP; UFAC); 2) Polo Santarém (UFOPA; UNIR); 3) Polo Palmas (UFT) e 4) Polo Manaus (UFAM; UEA; UFRR).

O PGEDA: seu currículo e itinerário formativo

A proposta curricular do PGEDA é formada por componentes curriculares obrigatórios e os optativos, que poderão ser ofertados por um dos polos que integram a rede de instituições, a partir do planejamento semestral aprovado pelo colegiado ampliado do programa.

Na sua proposta inicial cada componente curricular deveria ser ofertado, simultaneamente, de forma presencial, para os/as doutorandos/as que estavam matriculados no polo responsável pela oferta, e presencial-virtual para os doutorandos de outros polos.

Na proposta curricular a opção do formato de aulas presencial-virtual está justificada pelo entendimento de que:

O formato de ensino presencial-virtual se dará por meio de videoconferência, uma vez que esta tecnologia possibilita que grupos distantes, situados em lugares geograficamente diferentes, estabeleçam comunicação entre si por meio de sinais de áudio e vídeo, recriando, à distância, as condições de um encontro entre pessoas.

Todos os polos deverão possuir sala de vídeo conferência que irão funcionar no formato de tele-educação, com organização semelhante ao de uma sala de aula presencial. As mesmas serão estruturadas de forma flexível (possibilitando mudanças, por exemplo, para reuniões de grupo, apresentação de seminários, etc.) (APCN/PGEDA, 2017, p. 40).

Nos polos havia a previsão da oferta das atividades curriculares no formato de “*Ensino presencial*” e “*Ensino presencial-virtual*” acompanhado por docentes do programa que fariam a orientação didático-pedagógica dos discentes matriculados na disciplina, constituindo-se enquanto orientador/colaborador de disciplina. A função docente deste orientador seria a de “promover e problematizar as aulas, mediar a leitura dos textos, elaborar atividades problematizadoras, promover fóruns de discussão entre os alunos e atribuir os conceitos ao final da disciplina” (APCN/PGEDA, 2017, p. 41).

O itinerário de formação no PGEDA se estrutura em cursar componentes obrigatórios e optativos, além de diversas atividades de vivência e atelier de pesquisa e também, de produção intelectual, conforme pode ser observado em sua Matriz Curricular.

Quadro 1. Matriz Curricular – PGEDA

Nº	DISCIPLINAS	CR	CHS	CHT	EMENTÁRIO
COMPONENTES OBRIGATÓRIOS DO CURSO					
01	Estudo de Problemas Educacionais da Amazônia	4	4	60	Amazônia no contexto nacional e internacional. A Educação na Amazônia: suas bases epistemológicas, históricas e filosóficas. A Educação Superior na Amazônia. A Educação Básica na Amazônia. Financiamento da Educação na Amazônia. Discussões teóricas e epistemológicas que potencializem estudos sobre os Problemas Educacionais da Amazônia. Estudos de Propostas educacionais na Amazônia contemporânea.
02	Atelier de Pesquisa I	1	3	30	Tema e objeto de estudo; definição do problema e objetivo da pesquisa. Orientação em grupo e individual. Discussão coletiva dos projetos.
03	Atelier de Pesquisa II	1	3	30	Descrição detalhada dos métodos, técnicas e instrumentos para obtenção e análise dos dados a serem utilizados nas várias etapas do trabalho de campo e/ou laboratório, incluindo coleta, análise e interpretação dos dados, visando atingir os objetivos propostos. Orientação em grupo e individual. Discussão coletiva dos projetos
04	Atelier de Pesquisa III	1	3	30	Desenvolver habilidades de leitura crítica das bases teóricas da tese. Discutir o problema e os objetivos da pesquisa pretendida na tese e sua operacionalização. Promover a construção da base teórica da tese a partir da análise comparativa de textos relacionados ao tema, com discussões profundas sobre os argumentos teóricos e empíricos que os textos trazem.
05	Atelier de Pesquisa IV	1	3	30	Os doutorandos elaborarão seus relatórios de qualificação em conjunto com seu orientador acadêmico. A avaliação final da disciplina consiste da finalização do Relatório de Qualificação e da aprovação em banca de defesa, tal como explicitado no Regulamento.
06	Vivência de Pesquisa I	1	3	30	Na disciplina VIVÊNCIA I em Grupo de Pesquisa ocorrerão os seminários de orientação de Tese. Esta disciplina demanda que os doutorandos frequentem espaços de discussão de pesquisas, projetos e estudos teóricos e metodológicos proporcionados pelos grupos de pesquisa ao qual o projeto de tese esteja vinculado, conforme as orientações definidas pelo orientador.

07	Vivência de Pesquisa II	1	3	30	Na disciplina VIVÊNCIA II em Grupo de Pesquisa ocorrerão os seminários de orientação de Tese. Esta disciplina demanda que os doutorandos frequentem espaços de discussão de pesquisas, projetos e estudos teóricos e metodológicos proporcionados pelos grupos de pesquisa ao qual o projeto de tese esteja vinculado, conforme as orientações definidas pelo orientador.
08	Vivência de Pesquisa III	1	3	30	Na disciplina VIVÊNCIA III em Grupo de Pesquisa ocorrerão os seminários de orientação de Tese. Esta disciplina demanda que os doutorandos frequentem espaços de discussão de pesquisas, projetos e estudos teóricos e metodológicos proporcionados pelos grupos de pesquisa ao qual o projeto de tese esteja vinculado, conforme as orientações definidas pelo orientador.
09	Vivência de Pesquisa IV	1	3	30	Na disciplina VIVÊNCIA IV em Grupo de Pesquisa ocorrerão os seminários de orientação de Tese. Esta disciplina demanda que os doutorandos frequentem espaços de discussão de pesquisas, projetos e estudos teóricos e metodológicos proporcionados pelos grupos de pesquisa ao qual o projeto de tese esteja vinculado, conforme as orientações definidas pelo orientador.
10	Atividades Acadêmicas de Produção Intelectual	-	-	-	
11	Qualificação do Projeto de Tese	6	-	180	Apresentação do Relatório de Qualificação para apreciação em banca examinadora, tal como explicitado no Regulamento.
12	Defesa da Tese	12	-	360	Apresentação do Relatório de Tese para avaliação em Banca Examinadora, conforme o determinado no Regimento Interno do Programa.
DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS DE LINHA DE PESQUISA					
01	LNHA 1 - Formação do Educador, Práxis Pedagógica e Currículo Na Amazônia	4	4	60	Promove incursões investigativas sobre a educação na Amazônia, privilegiando os estudos sobre a formação inicial e continuada de educadores realizada por instituições amazônicas, discutindo as bases epistemológicas, históricas e filosóficas que consubstanciam essa formação, os processos envolvidos na profissionalização e na práxis pedagógica dos docentes. Articula as questões referentes à formação do educador amazônico e sua práxis pedagógica ao debate curricular sobre a produção e distribuição social dos conhecimentos, as políticas de currículo, aos fazeres curriculares, mais particularmente da educação básica e de suas modalidades.

02	LNHA 2 - Políticas Públicas Educacionais: Gestão, Financiamento e Avaliação da Educação	4	4	60	Estuda a construção social dos direitos educativos que visam à democratização da educação, em diferentes espaços e instâncias: nos sistemas e instituições escolares, nos movimentos sociais e em outras formas de organização da sociedade civil. Estuda ainda as determinações e características das políticas públicas de educação básica e superior, bem como a gestão dos sistemas de ensino e de unidades escolares. Abrange estudos sobre Estado, políticas, legislação, administração, financiamento e avaliação da educação, compreendendo questões de acesso, permanência e formas de participação. Abrange estudos sobre Trabalho e Educação, a produção das desigualdades sociais e a luta por políticas educacionais para classe trabalhadora.
03	LNHA 3 - Linguagem, Educação e Relações com o Saber	4	4	60	Processos de produção, organização, mobilização, formalização e legitimação de saberes: a relação entre o prescrito e o renormatizado. Heterogeneidade, identidade e ensino de língua e linguagens nas escolas. Saberes e Linguagem em processos de trabalho e profissionalização. Ensino-aprendizagem e a relação com o saber. Políticas linguageiras na educação brasileira.
DISCIPLINAS OPTATIVAS					
01	Teorias, Políticas e Práticas curriculares	4	4	60	Privilegia formas de análise e investigação sobre teorias, políticas e práticas curriculares. Entende o currículo como processo cultural de significação definido por relações de poder que atravessam a produção, organização, seleção e distribuição de conhecimentos em diferentes instâncias sociais, escolares ou não.
02	Saberes, Processos de Escolarização e Formação Humana na Amazônia	4	4	60	A relação trabalho e processos de produção de saberes. Saberes do trabalho, integração e práticas pedagógicas. Saberes prescritos e saberes renormatizados em contextos de formação profissional. Saberes experienciais e saberes escolares. Conhecimento e a relação com o saber.

03	Práxis Pedagógica na Escola Contemporânea	4	4	60	Promove estudos sobre os fundamentos filosóficos, sociológicos e epistemológicos das diferentes práticas pedagógicas e os possíveis articuladores de uma prática que construa uma comunidade de aprendizagem colaborativa. Debate as funções sociais da escola. Problematisa a relação entre Educação e Cidadania. Investiga a relação entre Ensino Escolar e Aprendizagem na Sociedade do Conhecimento, enfatizando temas como Informação e Conhecimento; Conhecimento e ação docente; Redes de conhecimento e de significados na prática pedagógica. Problematisa as práticas pedagógicas enfatizando as dimensões: técnica: processo-produto; heurística: processo de criação e de transformação de significados; Dimensão ética: qualidade dos processos (qualidade, valores, tolerância). Reflete sobre as Redes de Comunicação e de Colaboração na Escola e na Comunidade, dando visibilidade para os temas: Sociedade em rede; Promessas e Perigos da tecnologia digital; e Ciberespaço, Ensino e Aprendizagem.
04	Fundamentos, Tendências Pedagógicas e Metodológicas para o Ensino de Ciências e Matemática	4	4	60	Resgate dos fundamentos e tendências pedagógicas que sustentam os processos de ensino e de aprendizagem de ciências e de matemática na contemporaneidade. Análise crítica de pressupostos básicos subjacentes a algumas das concepções atuais acerca do Ensino e da aprendizagem de Ciências e Matemática; A relação teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem das ciências e matemática; Metodologias alternativas para o trabalho com ciências e matemática na escola; Pressupostos teóricos e sua importância para a compreensão e reformulação da prática pedagógica e da reelaboração da teoria. A prática como instância epistemológica da construção de conhecimentos sobre os processos de ensino e de aprendizagem.
05	Formação Inicial e Continuada de Professores	4	4	60	Aborda questões de natureza ética, política e educacional da formação docente inicial e continuada, bem como o seu processo de profissionalização e organização, os saberes e práticas desenvolvidas por esses profissionais e questões multiculturais e interculturais ligadas à docência.

06	Financiamento e Controle Social dos Gastos Públicos em Educação Básica no Brasil e na Amazônia	4	4	60	Aspectos histórico-conceituais e políticos do financiamento da educação básica no Brasil. O financiamento da educação brasileira na legislação: a vinculação constitucional; a política de fundos. A política de descentralização financeira para a Escola. O financiamento da educação e a relação público-privado. Orçamento público, processo de prestação de contas e Controle social dos gastos públicos na educação básica. A Educação básica de qualidade, padrões mínimos e o custo-aluno-qualidade inicial (CAQi). As pesquisas em financiamento da educação na região Norte: análises produzidas e contribuições ao debate.
07	Epistemologia da Pesquisa em Políticas	4	4	60	As diversas abordagens de pesquisas em Políticas Educacionais. As lacunas e as possibilidades de avanço nos estudos sobre as Políticas Educacionais à luz de contribuições da Sociologia da Educação contemporânea. Basil Bernstein e as potencialidades de suas reflexões para as análises das dimensões macro, meso e micro das políticas educacionais. As contribuições de Pierre Bourdieu para o estudo das políticas educacionais.
08	Educação, Trabalho e Sociedade	4	4	60	Concepções clássicas de trabalho. A relação entre trabalho e educação e o trabalho como princípio educativo. Mudanças no mundo do trabalho e os impactos na educação. Mediações entre as relações de produção no capitalismo e a prática social educacional. Fundamentos da pedagogia do trabalho. Concepções e estratégias de formação do trabalhador.
09	Alfabetização e Letramento: Fundamentos e Ação Pedagógica	4	4	60	Reflexão crítica sobre a História e os conceitos da Alfabetização e do Letramento estabelecendo relação entre eles. Análise da leitura e da escrita no processo de alfabetização. Estabelecimento de relações entre a fonologia e a linguagem escrita. A fonetização da escrita. Estudo das práticas construtivas de ensino na alfabetização e letramento. Análise das múltiplas facetas e concepções de ensino. Modos de organização do trabalho de alfabetização para o professor e para o pedagogo.
10	Políticas de Educação Integral no Brasil e na Amazônia	4	4	60	Educação integral em tempo integral no Brasil e na Região Amazônica: experiências, conflitos, perspectivas e o seu conceito contemporâneo. As políticas indutoras do Estado para a Educação Integral na região Norte. Educação integral em tempo integral: concepções e práticas escolares. Outros tempos, espaços e territórios educativos para garantir o direito de aprender. As artes, os esportes e a cultura como campos integradores na Educação Integral. Educação Integral e a realidade amazônica.

11	Linguagens Mediáticas na Comunicação Educativa	4	4	60	Estudo das linguagens e sua relação com as mídias: as três grandes idades. Os meios de comunicação e a construção da realidade: as leituras da mídia. A mediação tecnológica em espaços educativos: a produção do sentido provocando a aprendizagem. Linguagens mediáticas na comunicação educativa: o jornal, o rádio, a televisão e o computador/ <i>internet</i> no contexto escolar. Imaginação e comunicação. Autonomia do gosto na expressão.
12	História da Educação no Brasil e na Amazônia	4	4	60	Discute a historicidade do fenômeno educativo na sociedade brasileira e na Amazônia e as particularidades dos diferentes tempos e espaços da história da pedagogia e da educação, abordando os marcos teóricos e metodológicos da pesquisa e da historiografia da educação; perfaz sua gênese e os seus fundamentos, tendo como campo de investigação as interfaces entre história da educação e outros campos do conhecimento; trata dos conteúdos vinculados às reflexões em torno das relações entre educação, história, memória, cultura, cultura escolar e a sociedade brasileira contemporânea.
13	Fundamentos Epistêmicos do Campo do Currículo no Brasil	4	4	60	Reflete as fundamentações epistemológicas sob as quais se constituem as perspectivas teórico-metodológicas do campo do currículo no contexto da história da educação brasileira; analisa a formação do currículo enquanto campo epistemológico das pesquisas da área de educação; discute a educação brasileira sob o viés da história do currículo; examina as reformas educacionais e políticas curriculares quanto aos seus efeitos na escolarização e processos de subjetivação; instiga debates contemporâneos envolvendo o campo do currículo e da história da educação no Brasil.
14	Currículo e Cultura Escolar	4	4	60	Currículo. Conhecimento oficial. Conhecimento poderoso. Disciplinas e integração curricular. Política curricular. Cultura Escolar. A cultura escolar como objeto historiográfico. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. Ideologia, cultura e currículo.
15	Educação: tecnologias e comunicação no desenvolvimento de processos de formação humana, perspectivas no contexto amazônico	4	4	60	Educação nos novos contextos de interação social, ciberespaço, cibercultura, novos paradigmas de ensino e aprendizagem na sociedade em rede, a função dos recursos tecnológicos e a sua apropriação no tempo e espaço, Ambientes virtuais de aprendizagem (AVA); programas educativos e produção de material didático na Amazônia.
	TOTAL MÍNIMO	3 8 CR	-	960 H	

Fonte: APCN (2017)

Curricularmente um “*Itinerário Formativo*” é um conjunto de situações e atividades formativas, que no caso dos currículos da educação básica, é composto por uma “*Base Comum*” e uma “*Parte de Aprofundamento e Diversificação*”, com arranjos curriculares obrigatórios e optativos, que possibilitam o aluno escolher conforme seu interesse, visando aprofundamento e ampliação de seu saber em uma área de conhecimento. Na educação superior cada curso de graduação possui sua diretriz curricular. Na pós-graduação o currículo de um mestrado ou doutorado é proposto no documento que aprova cursos novos *stricto sensu*: a APCN. No PGEDA, o seu currículo é um cômputo dentre disciplinas obrigatórias, as disciplinas optativas eletivas (que permitem escolhas e opções dentre os demais componentes curriculares), as atividades e a Tese, num percurso distribuído do 1º aos 8º semestres, durante os quatro anos previstos de curso que totalizam 960 (novecentos e sessenta) horas.

De acordo com a APCN/PGEDA, o itinerário do/a doutorando/a se integraliza da seguinte forma: no 1º semestre letivo, deverá ser cursada a Disciplina Obrigatória do Programa e as atividades: Atelier de Pesquisa I e Vivência no Grupo de Pesquisa I. No 2º semestre letivo, o aluno cursa a Disciplina Obrigatória de Linha de Pesquisa e as atividades: Atelier de Pesquisa II; Vivência no Grupo de Pesquisa II; Atividades Acadêmicas de Produção Intelectual, além de validar o Exame de Proficiência em Língua Estrangeira. No 3º e 4º semestres são somente as atividades: Atelier III e IV e a Vivência no Grupo de Pesquisa III e IV e Produção Intelectual, além de poder cursar uma Disciplina Optativa. No 5º semestre letivo, o aluno faz Qualificação da Tese. Os 6º, 7º e 8º semestres o/a doutorando/a foca na pesquisa de doutorado e Defesa de Tese.

O que a proposta curricular do curso prevê é o cumprimento de 8 (oito) créditos de disciplinas obrigatórias; 4 (quatro) créditos de disciplinas optativas; 14 (quatorze) créditos de atividades práticas e 12 (doze) créditos de defesa de Tese, perfazendo o total de 38 (trinta e oito) créditos e 960 (novecentos e sessenta) horas.

As atividades práticas estão organizadas de modo que a cada 30 (trinta) horas, equivalham a um crédito, podendo ainda o/a doutorando/a cumprir a atividade Estágio de Docência. E aqui uma referência didática importante sobre aula: “A aula é o espaço/tempo privilegiado da comunicação didática” (RIOS, 2010, p. 27). Nesse sentido não “damos aulas”: “A aula não é algo que se dá, mas que se *faz*, no trabalho conjunto de professores e alunos” (RIOS, 2010, p. 27).

Apontamentos docentes didático-curriculares

Um currículo é o que fazemos, dizemos, praticamos nele/com ele. Comumente para se entender práticas curriculares se conceitua o currículo a partir do seu processo de elaboração/desenvolvimento/planejamento e o lugar de seus envolvidos nesse processo de produção de um currículo, em meio a consensos e dissensões.

... não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas para apenas acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A “nova definição” se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas. Esse movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou configurá-los ... (LOPES e MACEDO, 2011, p. 19 -20).

Dependendo de “o como” se efetivam as práticas de currículo, pode-se dizer que “*currículo prescrito*” ou “*currículo oficial*” ou “*currículo escrito*” (PACHECO, 2005), é aquele definido por lei, resoluções, pareceres, diretrizes, parâmetros, guias, aprovados pelo CNE/Mec, CEE/Seduc, CME/Semed, mesmo que a proposta inicial seja submetida à consulta popular e de especialistas, é o currículo normativo, nacional.

O “currículo real” ou “currículo em ação” ou “currículo como atividade de sala de aula” ou “currículo operacional” (PACHECO, 2005) é o percebido, esboçado num documento, num Projeto Pedagógico Curricular (PPC) de um curso.

Mas esses lugares/posições, convencionalmente hierarquizados, em que se coloca, ou somos colocados e se está no currículo, nos oportunizam pensarmos no “currículo realizado” ou “currículo experiencial” (PACHECO, 2005), o currículo posto em prática, o currículo vivenciado pelos seus sujeitos (alunos – professores – alunos – alunos - comunidade), que contraria, subverte, (re)inventa o currículo prescrito, ou não.

Nesse *continuum* de decisão curricular, o “currículo oculto” tem um papel importante, porque ele demonstra o distanciamento entre o “currículo oficial” e os “currículos nos/dos/com os cotidianos¹”, conforme pontua Inês Barbosa de Oliveira (2012), aquele currículo na perspectiva da “indissolubilidade entre teoria e prática” de “redes de *fazeressesaberes*” (FERRAÇO, 2016).

Por isso entendemos que nossas “*escrevivências*”³ docentes (EVARISTO, 2016) oportunizam percebermos os distanciamentos e/ou aproximações entre o “currículo oficial” e o “currículo real”, e poderão possibilitar a melhoria qualitativa das nossas docências - discências.

A partir desse pressuposto apreendemos o currículo, a didática e a docência como questões que poderão vir a ser bastante refletidas nesse projeto em rede, obviamente se nos pautarmos em uma *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 2015) em que “*Não há docência sem discência*” e como dizia ele, independentemente da opção política do professor.

Devo deixar claro que, embora seja meu interesse central considerar neste texto saberes que me parecem indispensáveis à prática docente de educadoras ou educadores críticos, progressistas, alguns deles são igualmente necessários a educadores conservadores. São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora.

[...]

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível – depois, preciso – trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino em que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (FREIRE, 1997, p. 13).

Independentemente da posição política do professor, ensinar não existe sem aprender. Neste sentido, destacamos que antes mesmo do início da discência e docência, a equipe gestora, professores, a rede de universidades, realizaram várias atividades coletivas e participativas, a exemplo dos seminários de planejamento e avaliação do PGEDA.

O I Seminário Articulado aconteceu no período de 6 a 8 de agosto de 2019, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), na cidade de Manaus, capital do Estado do Amazonas, com

1 OLIVEIRA, Inês Barbosa. O currículo como criação cotidiana. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

2 FERRAÇO, Carlos Eduardo. (Org.). ... Currículos em rede. Curitiba, PR: CRV, 2016.

3 O conceito de “*escrevivências*” é de autoria da escritora Conceição Evaristo, conforme Wikipédia é militante do movimento negro, com grande participação e atividade em eventos relacionados a militância política social.

o objetivo de “articular, coletivamente, ações para a implementação do Projeto de Doutorado em Rede na Região Norte”.

O II Seminário Articulado foi realizado no período de 26 a 28 de fevereiro de 2020, no Auditório da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA, na cidade de Santarém, no Pará, com objetivo de: “manter a articulação entre os docentes do Programa e dos gestores institucionais comprometidos com a implementação do Projeto de Doutorado em Rede na Região Norte; realizar a avaliação do processo seletivo 2020; sistematizar e consolidar as atividades pedagógicas do primeiro semestre/2020.

De lá pra cá ocorreram diversas reuniões colegiadas e documentos normatizadores foram emitidos tais como: as funções de Coordenador e Vice Coordenador de Polo; os processos de credenciamento e permanência de docentes no Programa; proposta de oferta de disciplinas durante a Pandemia da COVID -19; ação de Aprimoramento do Processo Seletivo PGEDA - 2021.

Um registro de ações importantes nesse período foi a reunião com o representante de Área da Educação da Capes, para apresentação da proposta do curso de Doutorado em rede na Amazônia.

Nas reuniões de trabalho um indicador de qualidade do curso foi reafirmado: a Amazônia na PGEDA é área de concentração do currículo do curso.

A didática do curso, seus métodos e técnicas de ensino que previam formato de “*Ensino Presencial-Virtual por Videoconferência*”, passou por mudanças em meio ao isolamento físico imposto pela Pandemia⁴, em especial, na oferta das disciplinas obrigatórias. E aqui mais uma vez nos lembramos de Paulo Freire (2015), ao dizer que “*Ensinar exige rigorosidade metódica*”.

O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão. Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 2015, p. 28).

Essa rigorosidade metódica de nosso ensinar nos implicou com a primeira experiência de oferta da disciplina obrigatória do Programa para 76 (setenta e seis) alunos dos diversos

4 Entre fevereiro e março de 2020, o Brasil e o Globo vivem a situação de pandemia causada pela COVID 19. A Região Norte do país, não fugiu à regra, ainda que com suas especificidades, conforme: MENDONÇA, F. D. et al. Região Norte do Brasil e a pandemia de COVID-19: análise socioeconômica e epidemiológica. Journal Health NPEPS, Tangará da Serra, v. 5, n. 1, p. 20-37, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpaps/article/view/4535>. Acesso: 21 nov.2020.

polos, em meio a mudança de formato de “*Ensino Presencial por Videoconferência*” para “*Web aulas*”, ou seja, passou-se à utilização de plataforma de comunicação síncrona na *internet* com mediação *online* da “*relação com o saber*” (CHARLOT, 2000) entre professores e alunos e entre alunos e alunos, sem possibilidade de aulas presenciais.

Achamos importante pontuarmos nas pesquisas de Bernard Charlot (2000) a “*relação com o saber*”, uma vez que, busca compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar (...) como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio (CHARLOT, 2000, p. 41).

A “*relação com o saber*” é uma questão essencial para nós que exercemos a docência numa rede composta por várias instituições, diversos professores e diferentes alunos.

Charlot apresenta três dimensões da relação com o saber: a relação epistêmica, social e de identidade, que permitem compreender que relações com o saber são as que o autor trabalha. A relação epistêmica com o saber parte de que “aprender” não significa a mesma coisa para os alunos. Entender a relação epistêmica que um aluno possui com o saber é entender a natureza da atividade que se denomina “aprender” para esse sujeito.

A relação com o saber também é uma relação social, já que exprime as condições sociais do indivíduo e as relações sociais que estruturam a sociedade que esse indivíduo está inserido. No entanto, Charlot (2000, p.62) coloca que (...) *as relações sociais estruturam a relação com o saber e com a escola, mas não a determinam*. O fato de um sujeito estabelecer uma relação com o saber que corresponda com sua identidade social não quer dizer que há uma relação causal entre elas, já que a relação com o saber também é uma relação singular do sujeito com o saber. Charlot (1996) aponta para essa questão ao colocar que os jovens que possuem as mesmas condições de existência e vivem nas mesmas relações sociais não têm todos a mesma relação com o saber (TRÓPIA; CALDEIRA, 2007, p. 3 - 4).

A “*relação com o saber*” se constituiu num desafio na disciplina obrigatória, a primeira a ser ministrada no PGEDA por nove professores de diversos polos da rede, apesar de ainda não termos pesquisas sobre a representação dos docentes sobre a “*relação com o saber*”.

Os eixos de estudos e debates da disciplina se constituíram no entorno de dezenove textos selecionados, priorizando textos de autores da/na Amazônia, professores da rede Educante; de revistas publicadas na região, com indicação da bibliografia de capítulos de livros e livros de editoras das universidades ou de revistas amazônicas.

As *Webs aulas* foram distribuídas em oito encontros quinzenais, ao vivo, de quatro horas/aula no período matutino, e respeitando-se o fuso horário amazônico dos estados do Acre e Manaus, foram realizadas às 10 e às 16 horas no horário da capital federal. No período vespertino mais quatro horas/aula de atividades de estudos presenciais no polo, mas estas também passaram por mudanças em função da pandemia, logo assim que iniciamos as aulas no primeiro semestre de 2020.

A avaliação somativa na disciplina obrigatória do PG, com atribuição de Notas/Conceitos, foi implementada conforme o Regulamento de cada Universidade ao qual o aluno (regular ou especial) estava regularmente matriculado, realizada pelos professores do polo que participaram da oferta da disciplina, avaliando o artigo científico exigido, a resenha e o seminário realizado no término da disciplina.

O Seminário foi coordenado pelos docentes que ministraram a disciplina e organizado

pelos alunos sobre temas de livre escolha sobre a temática “Educação na/da Amazônia”, debatidos com/por alunos e professores.

A disciplina obrigatória *Estudos de Problemas Educacionais na Amazônia* foi ofertada para/com 76 (setenta e seis) alunos nos polos sendo: 20 (vinte) do polo de Palmas; 19 (dezenove) de Santarém; 25 (vinte e cinco) de Belém; 12 (doze) de Manaus, distribuídos em 15 (quinze) grupos de estudos/discussão no Seminário, com apresentação e debates ao vivo pela plataforma *Google meet*.

As aulas iniciadas no início do semestre de 2020 foram suspensas até o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPA aprovar o “*Ensino Remoto Emergencial (ERE)*” conforme a Resolução n. 5.294, de 21 de agosto de 2020. Importante destacarmos a definição de “*Ensino Remoto Emergencial (ERE)*” no documento do Conselho Superior da Universidade, que está descrito como:

um conjunto de estratégias didático-pedagógicas que prescindem do compartilhamento de um mesmo espaço físico entre docentes e discentes e que podem ser efetivadas a partir de:

I. Realização de atividades por meios digitais (salas de *web* conferência; vídeo aulas exibidas ao vivo ou gravadas; conteúdos em diferentes linguagens e formatos organizados em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem; correio eletrônico; *sites* de redes sociais; aplicativos de mensagens instantâneas, entre outros);

II. Adoção de técnicas e estratégias e de materiais didáticos com orientações

pedagógicas divulgados por meio de canais acessíveis aos(as) estudantes;

III. Organização e apresentação de um conjunto de orientações para realização de atividades pelos(as) discentes (leituras dirigidas; resolução de exercícios; desenvolvimento de projetos e de pesquisas; trabalhos em equipe; produção de conteúdos em diferentes linguagens e formatos; cursos de formação e capacitação em diversas temáticas, entre outras), conforme disponibilidade das unidades e subunidades acadêmicas, em diálogo entre discentes, docentes e técnicos;

IV. Estabelecimento, por meios digitais, de canal de contato direto entre estudantes e docentes responsáveis, para organização de atividades de Ensino Remoto Emergencial (ERE), apresentação de cronograma e esclarecimento de dúvidas no decorrer de sua realização (SIGAA; correio eletrônico; ambiente virtual de ensino e aprendizagem; *site* de rede social; aplicativo de mensagens instantâneas, entre outros), de acordo com as condições estabelecidas entre docentes, discentes e técnicos;

V. O uso de imagem e voz, bem como os materiais disponibilizados, devem ser utilizados exclusivamente para fins didáticos/pedagógicos previstos nesta Resolução e seu uso indevido ou para fins não educacionais incorrerá na responsabilização de quem os veicular, nos termos das leis

internacionais, nacionais e resoluções desta Instituição (UFPA/ CONSEPE, 2020, p. 2).

Definido o formato didático do “*Ensino Remoto Emergencial (ERE)*”, o PGEDA fez poucas adequações nas suas atividades de ensino, dado que seu Projeto Curricular já trazia a concepção de “*Ensino Presencial mediado por Tecnologias*”.

O “*Ensino mediado por Tecnologias*” tem sido experienciado pela modalidade de “*Educação à Distância (EaD)*” na universidade pública há muito tempo, com uma maior expansão com o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), criado pelo Decreto N.º 5.800, de 8 de junho de 2006, visando a colaboração entre a União e os entes federativos na criação de centros de formação permanentes por meio dos “*polos efetivos*” e “*polos associados*” de “*Educação à Distância (EaD)*”.

O Polo UAB é uma estrutura acadêmica de apoio pedagógico, tecnológico e administrativo para as atividades de ensino e aprendizagem dos cursos e programas de “*Educação à Distância (EaD)*”, de responsabilidade das IES, com infraestrutura física, tecnológica e de pessoal com patrimônio especificado.

Diferentemente do polo UAB, que é autônomo, dentro ou fora de uma Universidade, o modelo de polo implementado na rede Educanorte, é uma unidade acadêmica vinculada às ações docentes da Universidade a qual pertencem os professores, que não são tutores. Nesse sentido deveríamos falar de polo UFPA, polo UFOPA, polo UFT e polo UFAM.

Do “*Ensino mediado por Tecnologias*” no PGEDA à modalidade de “*Educação à Distância (EaD)*” temos mais diferenças, por sua natureza de Programa de Pós-Graduação presencial, do que similitudes, semelhanças.

O “*Ensino mediado por Tecnologias*” há muito tempo também tem sido utilizado pelos grandes consórcios de “*Educação à Distância (EaD)*” privados, coordenados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), fundada em 21 de junho de 1995, por um grupo de educadores interessados em educação a distância e em novas tecnologias de aprendizagem e que trabalham com o “*e-Learning*”, o “*Ensino Online*”, o “*Ensino Híbrido*”, com suporte de plataformas virtuais privadas, sistemas operacionais com *software* proprietário etc.

Neste contexto temos retórica e experiências nacionais e internacionais, que devido nosso foco no texto não aprofundaremos, mas citamos algumas como: “*Educar na Cibercultura*” de Pierre Levy (2000), a “*Educação em Rede*” de Margarita Victoria Gomez (2004), o “*Ensino Hipertextual*” de Andrea Ramal (2002), a “*Sala de Aula Interativa*” e “*Educação Online*” de Marco Silva (2002, 2003), a “*Aprendizagem Ubíqua*”, “*Aprendizagem Hipermediática*” de Lúcia Santaella (2013), o “*Ensino Híbrido*” de Adolfo Tanzi Neto e Fernando de Mello Trevisani (2015).

As práticas curriculares e didáticas do “*Projeto Pedagógico Curricular*” (PPC) e a experiência docente no PGEDA, não se constituem como modalidade de “*Educação à distância (EaD)*”. Experienciou-se o formato de “*Ensino Remoto*”, mas faz parte da natureza do curso o “*Ensino Presencial mediado por Tecnologias Digitais Ciberulturais (TDC)*”, o que possibilita o trabalho docente concomitante em todos os polos⁵ e o itinerário curricular implementado em toda a “*Rede Amazônica de Doutorado (RAD)*” da região Norte, com um quadro docente com *expertise* de/em outros programas de pós-graduações *stricto sensu* presenciais em educação.

A discussão sobre modalidades e formatos de ensino, nos remete às diferenças entre programas de pós-graduações acadêmicos e profissionais, pois os cursos de mestrado e doutorado se diferenciam pela “*duração, complexidade, aprofundamento e natureza do trabalho de conclusão*”.

Essas diferenças são de “ênfase” ou de “natureza”: o “acadêmico” ou “científico” forma

5 Iniciativas que denotam visibilidade das ações da Rede Educanorte, por meio dos Polos têm ocorrido, sob diversas formas. A publicação do e-Book “*Formação de Doutores em Educação no Contexto Amazônico: problematizações em estudo*” organizado por Anselmo Alencar Colares e Antônio Carlos Maciel, ação do polo Santarém e seus docentes da UFOPA e UNIR, que publicizaram os Projetos de Pesquisa da primeira Turma, iniciada em 2020, é uma delas.

o pesquisador e o professor com base na pesquisa acadêmica, “pesquisa básica”; o “profissional” visa atender demandas da atuação profissional de alto nível e do mercado de trabalho com a transferência de tecnologia e inovação que por meio da “pesquisa aplicada” enfatiza estudos e metodologias, geralmente apresentando um “Produto Final”.

Todavia ambos os programas conferem graus e prerrogativas idênticos, inclusive para o exercício da Docência, com Diploma de validade nacional, de acordo com o Parecer CNE/CES N.º 0079, de 2002, porém com muitas discussões e debates “sobre o lugar da teoria e a aplicação prática do conhecimento voltado para o mercado de trabalho e, no campo educacional, suas interfaces e contribuições para transformações na Educação Básica” (SOUZA; COSTA, 2016, Editorial).

O Doutorado em Educação na Amazônia (PGEDA) é um “curso acadêmico” *stricto sensu* presencial, apesar que as instituições brasileiras credenciadas para a oferta de “cursos à distância” poderão propor “Programas de Mestrado e Doutorado em EaD”, conforme a Resolução N.º 7, de 11 de dezembro de 2017, assim como proporem “Mestrados e Doutorados Profissionais” no âmbito da pós-graduação *stricto sensu* pertencentes ao Sistema Nacional de Pós-Graduação, avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), submetidos à deliberação pela Câmara de Educação Superior, do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) e homologados pelo Ministro da Educação, conforme a Portaria N.º 389, de 23 de março de 2017.

Considerações (In)conclusivas

Network em inglês: conjunto de entidades, reunião de pessoas interligadas, associadas umas às outras. Essa é uma das definições de rede. Por outro lado, a “*Sociedade em rede*” (CASTELLS, 2009), se caracteriza pela possibilidade de sociabilidade impulsionada pelas tecnologias, a qual transcende tempo/espço.

Nosso desafio no PGEDA se constitui em trabalhar em rede, consolidar unidade na diversidade institucional. E aqui lembramos de uma outra discussão sobre a necessidade de cada região do Brasil fazer adaptação de currículos, calendários, no que se refere à educação do campo, tão debatida na região amazônica. E para essas questões se trata de diversos tipos de *alternância*: “alternância justapositiva”, “alternância associativa”, “alternância integrativa” (ROCHA; COELHO; BOMBARDA, 2020). Talvez, precisaremos rever essa ideia quando se tratar de trabalho em rede.

Falamos em desafio porque a experiência brasileira de “*Sistema Articulado de Educação*”, ainda é perspectival, se relacionarmos ao “*Sistema Único de Saúde (SUS)*”, como uma das experiências efetivas em funcionamento. Todavia na educação se fala em “*Sistema Federal*”, “*Sistema Distrital*” / “*Sistema Estadual*”, “*Sistema Municipal*”, “*Sistema Particular*” de Educação como sinônimo de “*rede de escolas*”, assim como o PGEDA que se constituiu também como rede. Esse sistema em rede pautado pela “ideia de que os sujeitos escolares estejam, [...] des- pertos para um trabalho incessante e contínuo de justificação e de construção permanente deles mesmos no sentido de se tornarem verdadeiramente sujeito” (HORA, 2021, p. 10).

Há polissemia e polifonia dos termos e conceitos de “rede” e “sistema articulado”; ou se não, há ainda problemas de integração, pois, só recentemente, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, foi concebido como o articulador do Sistema Nacional de Educação (SNE); sistema esse já previsto na Constituição Federal de 1988.

Outro desafio do Doutorado em rede é o “*Ensino Presencial*” mediado por “*Tecnologias Digitais Ciberulturais (TDC)*”, dado que alunos e professores estão separados, física ou temporariamente, mesmo que se conectem virtualmente, torna a “*relação com o saber*” desafiadora. Um desafio não apenas dos tempos de agora, específico do PGEDA, mas historicamente, pois

6 A missão do Mestrado Profissional em Educação (MPE), “... está situada na Pesquisa Aplicada com a pretensão de atender as demandas das Redes de Educação e de criar e deixar legados aos espaços educacionais formais e não formais” (HETKOWSKI; DANTAS, 2016, Apresentação).

uma questão nodal tem sido a ideia de “relação” e “indissociabilidade teoria-prática” como espaço de atividade autônoma e criativa dos sujeitos que se automobilizam para apreenderem e construir saberes referenciais.

Aprender/ensinar na cibercultura constitui uma “nova relação com o saber” uma vez que as “tecnologias intelectuais” interfaciam, amplificam, exteriorizam e modificam as funções cognoscentes: nossa memória, imaginação/percepção, nossos raciocínios subjetivados, são compartilhados e potencializados pela *inteligência coletiva*. “O saber-fluxo, o trabalho-transação de conhecimento, as novas tecnologias da inteligência individual e coletiva”, conforme Lévy (2000), “mudam profundamente os dados do problema da educação e da formação”.

Por outro lado, o itinerário curricular do curso de Doutorado em Educação na Amazônia, pode ser considerado “inovador” em relação aos programas presenciais, pelo espaço/tempo que as “Tecnologias digitais ciberculturais” ocupam atualmente no seu projeto curricular em consolidação no seu primeiro quadriênio, mesmo que consideremos “inovação” um termo “polissêmico, complexo e plural. Existem vários sentidos de inovação. Diferentemente, obviamente, dos contextos europeu e norte-americano, o termo inovação nas pesquisas em educação ainda é pouco estudado” (ROCHA; FILHO, 2019, p. 5).

Por fim a rede Educante, na perspectiva bourdieusiana, tem um “lucro simbólico” (FERREIRA; COELHO, 2020) para a região amazônica e poderá tornar o itinerário curricular do seu curso de Doutorado em Educação na/da Amazônia num “currículo em rede”, rizomático e integrado: um currículo, didática e ensino em (re)construção interdepartamental, intersetorial, interinstitucional, de/por/com seus sujeitos no/do contexto amazônico.

Referências

APCN/PGEDA/CAPES. **Análise de Propostas de Cursos Novos do Curso de Doutorado em Educação na Amazônia**. 2017. https://coleta.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/viewPrograma.jsf;jsessionid=p79tL5vFcNnqL-FpWxjM-WSP.sucupira-204?popup=true&cd_programa=15001016166P8 Consulta em 20/09/2020.

BRASIL/MEC/CAPES. **PLANO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO (PNPG 2011 -2020)**. Brasília, DF: CAPES, 2010. https://www.uab.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6 eds., 12ª reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FERREIRA, Anne de Matos S.; COELHO, Wilma Nazaré Baía. **Plano de desenvolvimento institucional (2014-2019) nos institutos federais: o perfil dos agentes elaboradores**. Revista Educação em Questão (ONLINE), v. 58, p. 1-24, 2020. <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/19127/12494>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

HETKOWSKI e DANTAS. **Apresentação do Dossiê Educação e Mestrados Profissionais**. In: Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 19-22, set./dez. 2016. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/284> Consulta em 8/11/2020.

HORA, Dinair Leal da. **Concepções de educação e justiça: articulação possível com a gestão democrática da escola**. Revista Exitus, v. 11, p. 1-13, 2021. <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1508/969>

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo, Ed. 34, 2 eds., 2000.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 2ª reimp., São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MENDONÇA, F. D. et al. **Região Norte do Brasil e a pandemia de COVID-19: análise socioeconômica e epidemiológica**. Journal Health NPEPS, Tangará da Serra, v. 5, n. 1, p. 20-37, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/4535>. Acesso: 21/11/2020

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 eds., 4ª reimp., SP: Cortez, 2010.

RAMAL, Andréa Cecília. **Educação na cibercultura: hipertexto, leitura, escrita e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ROCHA, Damião; COELHO, Marcos Irondes; BOMBARDA, Fábio. **A escola do pé de manga: unicodência e classe (multi)seriada de uma escola rural mato-grossense**. In: Revista Humanidades & Inovação, v. 7, p. 138-148, 2020. file:///C:/Users/Admin/Downloads/3025-Texto%20do%20artigo-11321-1-10-20200803.pdf. Consulta em 8/11/2020.

ROCHA, J. Damião T.; FILHO, Valtuir Soares. **UAB na federal do Tocantins: uma experiência de colaboração, gestão e inovação na educação mediada por tecnologias**. In: Revista Observatório, v. 5, n. 3, p. 33-49, 1 maio 2019. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/5765>. Consulta em 8/11/2020.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação**. São Paulo: Paulus, 2013.

SOUZA, Elizeu Clementino e COSTA, Livia Fialho. **Editorial do Dossiê Educação e Mestrados Profissionais**. In: Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 25, n. 47, p. 19-22, set./dez. 2016. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/issue/view/284> Consulta em 8/11/2020.

SILVA, Marco. (Org.). **Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa**. 2 eds.; São Paulo, SP: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. SANTOS, Edméa. (Orgs.). **Avaliação da aprendizagem em educação “online”: fundamentos, interfaces e dispositivos, relatos de experiências**. 3 eds.; São Paulo, SP: Loyola, 2006.

SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. 6 eds.; Rio de Janeiro, RJ: Loyola, 2012.

TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. D. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

TRÓPIA, Guilherme e CALDEIRA, Ademir Donizeti. **A relação com o saber de Bernard Charlot e seu vínculo com a epistemologia de Gaston Bachelard**. <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/vienpec/CR2/p658.pdf>. Consulta em 10/10/2020.