



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA  
CURSO DE MESTRADO

TAMIRES BARROS VELOSO

**PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS PRODUZIDAS NAS NEGOCIAÇÕES DAS POLÍTICAS-  
PRÁTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19**

CARUARU

2021

TAMIRES BARROS VELOSO

**PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS PRODUZIDAS NAS NEGOCIAÇÕES DAS POLÍTICAS-  
PRÁTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19**

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

**Área de concentração:** Educação

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.

CARUARU

2021

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária – Paula Silva - CRB/4 - 1223

V443p Veloso, Tamires Barros.  
Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. / Tamires Barros Veloso. – 2021.  
140 f.; il.: 30 cm.

Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida.  
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.  
Inclui Referências.

1. Estudantes – Atividades - Pernambuco. 2. Currículos - Planejamento. 3. Currículos - Pernambuco. 4. Negociação - Pernambuco. 5. Associação de ideias. 6. Epidemias. I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora). II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-121)

TAMIRES BARROS VELOSO

**PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS PRODUZIDAS NAS NEGOCIAÇÕES DAS POLÍTICAS-  
PRÁTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19**

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

**Área de concentração:** Educação

Aprovada em: 30/07/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Maria Angélica da Silva (Examinadora externa)  
Universidade Federal de Alagoas

Dedico esta dissertação as professoras e professores vítimas da pandemia da COVID-19.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo milagre da vida que me permite escrever e expressar nessas linhas um pouco do meu sentimento de gratidão!

Agradeço a minha família, por sempre acreditar e incentivar os meus sonhos, em especial a Maria do Socorro, minha mãe por sua força, amor incondicional e cumplicidade, foi o seu “seja forte filha” que me fortaleceu durante os momentos de dificuldades e aflições, com a senhora aprendi a insistir e nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus irmão Carlos Emerson, Carlos Lailson, Carlos Landeilson pelo amor e torcida pelas minhas conquistas, por trazerem leveza e alegria à minha vida, vocês são a razão do meu viver e das minhas lutas.

As minhas Tias e primos/primas pelas palavras de encorajamento, incentivo e vibração em cada conquista, em especial Noemi, Maria, Isabel, Talita, Tatiane, Tiago e Rute.

Aos meus avós, que mesmo sem estudo, sempre demonstraram em conselhos e exemplos a importância de estudar, Vó Francisca, mulher aguerrida, exemplo de força e determinação, da senhora herdei a teimosia e os olhos verdes de esperança. Meu Vô Luís (in memoriam), que ajudou minha mãe a cuidar de mim, comprou meus primeiros cadernos e investiu até quando foi possível em meus estudos, eu herdei do senhor a generosidade e seu olhar de amor para com o próximo.

Aos/as meus/minhas amigos/amigas que considero como anjos na terra, em especial minha amiga Josely Carvalho que mesmo distante fisicamente nunca deixamos de compartilhar histórias, nossas vivências e conquistas uma da outra, tua amizade é uma oração linda na minha vida. A minha rosa Raquel que mesmo de longe perfuma meus dias com seu amor, me passando força e confiança na luta contra o patriarcado e todo tipo de opressão! Josinete Bezerra, pela amizade, pelos conselhos sobre o mundo acadêmico e as palavras amigas de encorajamento.

Aos/as meus/minhas professores/as da graduação pelas aprendizagens que inspiraram meu envolvimento com a docência e a pesquisa, Fabrícia Gomes, Maria Carmem, Kátia Moura, Thaizi Helena, Helena Cristina, Aduino Duque, em especial o professor Napoleão Mendes, quem me iniciou na pesquisa com o convite para participar do PIBIC, obrigada por acreditar em mim e promover meu encontro e paixão pela pesquisa científica.

Meu agradecimento mais que especial, a professora Lucinalva Almeida (nossa Nina) pela oportunidade de ser sua orientanda, pelo olhar de zelo e seriedade nas orientações da pesquisa, assim como também, pelo olhar humano com as minhas dores e situações de dificuldades durante esse processo, agradeço a generosidade com que me conduziu nos caminhos da pesquisa.

Ao grupo de estudos Discursos e Práticas Educacionais pela generosidade com que compartilharam seus conhecimentos e saberes com quem estava iniciando, pelas palavras de incentivo, pela ajuda com leituras e as inúmeras discussões, em especial, Maria Julia, Ana Priscila, Crislainy e Priscila Magalhães que me acolheram e me apresentaram desde o primeiro dia a dinâmica de discussões e estudos do grupo.

Aos professores/as do PPGEDUC, por antes de serem profissionais incríveis serem humanos. Meu agradecimento especial ao acolhimento e ensinamentos das professoras Conceição Gislâne, Carla Acioli, e dos professores Marcelo Miranda, Saulo Feitosa e Janssen Silva pela generosidade com que nos conduzem aos caminhos da pesquisa e da ciência sem perder vista a formação humana, crítica e política.

Agradecimento especial, às professoras Conceição Gislâne e Maria Angélica, por se disporem, com seriedade e sensibilidade fazerem parte dos caminhos de construção desta pesquisa desde a qualificação, obrigada por todas as contribuições e reflexões valiosas.

Às professoras e os/as coordenadores/as da rede de educação básica que frente a um cenário carregado de desafios, inúmeras demandas e limitações, aceitaram de forma generosa e com seriedade contribuir com a produção dos dados desta pesquisa.

Aos estudantes da turma 2019 do PPGEDUC, pelas aprendizagens compartilhadas, pelo acolhimento e trocas afetivas. Em especial Mônica, Natally, Hidelbrando, Manuelle, Junior, Isaías, Cyntia, Islayne, por todos os momentos de alegria e força partilhados.

Às minhas amigas/os que Pernambuco me presenteou, em especial meus girassóis que assim como essas flores que seguem a caminhada do sol, simbolizaram durante essa jornada: luz, lealdade, positividade, sentimento de conforto e alegria na minha vida. À Gilvânia Gomes, agradeço pelo acolhimento desde do primeiro momento, por sua generosidade e positividade que tornaram tudo mais leve. À Vanessa Azevedo, pelos momentos de cumplicidade, por todo suporte e

aprendizagem partilhada, por ser força e alegria nos dias de lutas, e por me acolher como família.

A FACEPE, que acreditou e financiou o desenvolvimento desta pesquisa.

Catar feijão se limita com escrever:  
joga-se os grãos na água do alguidar  
e as palavras na folha de papel; e depois,  
joga-se fora o que boiar. Certo, toda  
palavra boiará no papel, água  
congelada, por chumbo seu verbo: pois  
para catar esse feijão, soprar nele, e  
jogar fora o leve e oco, palha e eco. Ora,  
nesse catar feijão entra um risco: o de  
que entre os grãos pesados entre um  
grão qualquer, pedra ou indigesto, um  
grão imastigável, de quebrar dente.  
Certo não, quando ao catar palavras: a  
pedra dá à frase seu grão mais vivo:  
obstrui a leitura fluviente, flutual, açula a  
atenção, isca-a como o risco.  
(MELO NETO, 2008, p. 222)

## RESUMO

Esta pesquisa, intitulada *Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19*, emergiu a partir de questionamentos sobre a possibilidade de mobilização de políticas curriculares nas práticas curriculares e se inscreveu nas discussões acerca do caráter político das produções curriculares nas práticas curriculares docentes. Assim, buscamos compreender os modos como políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares de professores dos anos iniciais do ensino fundamental no cenário pandêmico da COVID-19. Nesta direção, dialogamos com a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), centradas nas noções de negociação-articulação na construção dos sentidos de currículo, política e prática curricular. Operamos com uma dimensão de político (MOUFFE, 2025) a partir dessa perspectiva, destituindo dicotomias que atribuem à produção do processo da política curricular a centralidade ao Estado, resguardando à prática curricular apenas o caráter de implementação, atuamos, nas possibilidades de significação das práticas curriculares construídas nos cotidianos das escolas e salas de aula também à condição de produtora de políticas curriculares (SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017). Utilizamos ainda, autores como Silva, Gonçalves, Almeida (2018), dentre outros, significando, parcialmente, a prática curricular como um complexo movimento discursivo, envolto de processos de negociações curriculares mobilizados a partir das articulações discursivas do/no currículo pensado-vivido. Assim, construímos, o percurso teórico-metodológico em negociação-articulação com a Teoria do Discurso, utilizamos, questionário, formulário na plataforma do Google Forms®, e entrevista como instrumentos na produção dos dados com professoras e também coordenadores/as de uma rede pública municipal de ensino no agreste pernambucano. Como resultados, identificamos, processos de negociações na produção discursiva das práticas curriculares das professoras para além das influências dos materiais pedagógicos dos programas e planos de ensino enviados para desenvolvimento das aulas remotas, evidenciando, a emergência de políticas curriculares nas ações/decisões construídas cotidianamente considerando as necessidades pedagógicas digitais dos/as alunos/as. Assim, as reflexões tecidas nos revelaram processos de significação nas práticas curriculares no cenário pandêmico

como momentos de produção política curricular de decisão curricular, que evidenciamos a partir das disputas, deliberações, posicionamentos e negociações curriculares realizadas frente as propostas políticas dos programas digitalizados, mas, sobretudo, nas articulações realizadas no desenvolvimento da prática curricular diante das situações do que não esteve e nem podia ser totalmente previsto nos processos curriculares remotos tecidos cotidianamente. Nesse movimento, não apenas professores/as, mas também os/as alunos/as se constituíram enquanto decisores/as curriculares políticos.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares; Políticas curriculares; Currículo; Negociações; Articulações.

## ABSTRACT

This research, entitled *Articulatory Practices* produced in the negotiations of curricular policies-practices in the pandemic scenario of COVID-19, emerged from questions about the possibility of mobilization of curricular policies in curriculum practices and was inscribed in discussions about the political nature of curriculum productions in teacher curriculum practices. Thus, we seek to understand the ways in which curriculum policies have been mobilized in the processes of curriculum negotiations in the scope of the discursive articulations of curriculum practices of teachers of the early years of elementary education in the pandemic scenario of COVID-19. In this direction, we dialogued with the Discourse Theory (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), focused on the notions of negotiation-articulation in the construction of the meanings of curriculum, politics and curricular practice. We operate with a dimension of political (MOUFFE, 2025) from this perspective, dismissing dichotomies that attribute to the production of the curricular policy process the centrality of the State, reserving to the curricular practice only the character of implementation, we act, in the possibilities of meaning of curriculum practices built in the daily lives of schools and classrooms also to the condition of producer of curriculum policies (SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017). We also used authors such as Silva, Gonçalves, Almeida (2018), among others, partially meaning the curriculum practice as a complex discursive movement, involved in processes of curriculum negotiations mobilized from the discursive articulations of/in the thought-lived curriculum. Thus, we built the theoretical and methodological path in negotiation-articulation with the Discourse Theory, we used a questionnaire, a form in Google Forms® platform and interview as instruments in the production of data with teachers and also coordinators of a municipal public education network in rural Pernambuco. As results, we identified processes of negotiations in the discursive production of curricular practices of teachers beyond the influences of pedagogical materials of programs and teaching plans sent for development of remote classes, highlighting the emergence of curricular policies in the actions/decisions built daily considering the digital pedagogical needs of the students. Thus, the reflections revealed us processes of meaning in curriculum practices in the pandemic scenario as moments of production of curricular policies of curricular decision, which we evidenced from the disputes, deliberations, positioning and curriculum negotiations carried out in front of the political proposals of the digitalized programs, but, above all, in the

articulations made in the development of curricular practice in the face of situations of what was not and could not be fully predicted in the remote curricular processes woven daily. In this movement, not only teachers, but also students were constituted as curricular political decision makers.

**Keywords:** Curricular practices; Curricular policies; Curriculum; Negotiations; Articulations.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Diagrama 1 -	Esquema metafórico curricular.....	39
Diagrama 2 -	Operação de articulação na análise dos processos de negociações curriculares nas práticas curriculares.....	55
Mapa 1 -	Localização regional de caruaru em Pernambuco.....	57
Figura 1 -	Esquema de produção dos dados.....	63
Quadro 1 -	Processo de realização da entrevista.....	67
Figura 2 -	A professora em ação do artista J. Borges.....	70
Gráfico 1 -	Anos de atuação das profissionais colaboradoras.....	71
Mapa 2 -	Localização das escolas-campos da pesquisa.....	72
Figura 3 -	Políticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.....	75
Figura 4 -	Projeto aula em casa Caruaru.....	76
Figura 5 -	“Visão geral” na página de apresentação do “Simplifica”.....	82
Figura 6 -	Uma aprendizagem em quatro ciclos (KOLB).....	83
Figura 7 -	Cinco pontos intencionais na jornada do estudante (SIMPLIFICA).....	84
Gráfico 2 -	Os modos de desenvolvimento das atividades curriculares no cenário pandêmico.....	97
Gráfico 3 -	Ferramentas/recursos/aplicativos/tecnologias digitais utilizadas nas práticas curriculares das professoras.....	98
Fotografia 1-	Ilustração das aulas produzidas no WhatsApp.....	103
Diagrama 3 -	Processos de negociações-articulações nas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.....	105

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Relação do quantitativo de escolas públicas em Caruaru-Pernambuco.....	58
Tabela 2 -	Perfil socioprofissional dos/as coordenadores/as.....	68
Tabela 3 -	Caracterização do perfil socioprofissional das professoras-colaboradoras da pesquisa.....	69

## LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
CF	Constituição Federal
ERE	Ensino Remoto Emergencial
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEARE	Processos de ensino-aprendizagem remotos emergenciais
PNAIC	Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2
SEDUC	Secretaria de Educação de Caruaru
TD	Teoria do Discurso
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>O POLÍTICO E A POLÍTICA EM UMA PERSPECTIVA DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO DISCURSIVA NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR.....</b>	<b>30</b>
2. 1	O POLÍTICO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE PRÁTICA CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA DE NEGOCIAÇÃO- ARTICULAÇÃO COM OS SENTIDOS DE POLÍTICA CURRICULAR E DE CURRÍCULO.....	31
2. 2	POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES NAS AÇÕES/DECISÕES CURRICULARES COTIDIANAS: PROFESSORES/PROFESSORAS COMO DECISORES/AS POLÍTICOS CURRICULARES.....	42
<b>3</b>	<b>CAMINHO DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>48</b>
3. 1	TRATAMENTO DAS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES EM UMA PERSPECTIVA DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO DISCURSIVA NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID- 19.....	49
3. 2	CAMINHOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS.....	56
3. 2. 1	<b>Caracterização do campo e critérios de seleção dos/as colaboradores/as da pesquisa.....</b>	<b>57</b>
3. 2. 2	<b>Procedimentos metodológicos: instrumentos e técnicas da pesquisa.....</b>	<b>64</b>
3. 2. 3	<b>Caracterização do perfil das professoras e coordenadores/as colaboradores/as da pesquisa.....</b>	<b>68</b>
<b>4</b>	<b>POLÍTICAS CURRICULARES NOS PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES CURRICULARES NO ÂMBITO DAS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID- 19.....</b>	<b>74</b>

4.1	POLÍTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19: PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO DISCURSIVA DE COORDENADORES/AS.....	74
4.2	“A GENTE TENTA SEGUIR ELE, TIPO ASSIM, EU COLOCO UMAS ATIVIDADES EXTRAS, COMPLEMENTARES, FAÇO A DIDÁTICA DO MEU ENTENDESSE”: AS POLÍTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19.....	80
4.2.1	<b>Planos de ensino emergenciais: negociação das políticas curriculares em uma perspectiva de articulação discursiva com as demandas contextuais locais.....</b>	<b>87</b>
4.3	“EU TENTEI TODAS AS FORMAS, MAS A REALIDADE DOS NOSSOS ALUNOS TAMBÉM É OUTRA”: AS NEGOCIAÇÕES-ARTICULAÇÕES CURRICULARES NAS PRÁTICAS CURRICULARES PRODUZIDAS NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19.....	94
4.3.1	<b>“Às sete e meia eu posto lá meu bom dia e digo os conteúdos que vai ter no dia”: O WhatsApp como espaço de negociação e produção curricular no desenvolvimento das aulas remotas no cenário pandêmico da COVID-19.....</b>	<b>100</b>
4.3.2	<b>Processos de negociações-articulações na produção do currículo na prática curricular docente no cenário pandêmico da COVID-19.....</b>	<b>104</b>
4.4	“COMPLEXOS JÁ QUE FOI ALGO INESPERADO, ESTAMOS CONSTRUINDO NO DIA A DIA”: OS SENTIDOS CURRICULARES EMERGIDOS NAS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES PRODUZIDAS NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19.....	108

4.4.1	Sentidos curriculares produzidos pelas professoras nas relações com as políticas-práticas curriculares construídas no cenário pandêmico da COVID-19.....	109
4.4.2	Sentidos curriculares produzidos nas articulações com os cotidianos escolares emergidos no cenário pandêmico da COVID-19.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
	REFERÊNCIAS.....	122
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO (COORDENADOR/A).....	132
	APÊNDICE B – FORMULÁRIO DA PESQUISA (PROFESSOR/A).....	134
	APÊNDICE C – FORMULÁRIO DA PESQUISA (COORDENADOR/A).....	136
	APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA.....	138
	APÊNDICE E – ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	139
	APÊNDICE F – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES.....	140

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa intitulada: “*Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19*”, se inscreve no campo do currículo, mais especificamente das políticas-práticas curriculares pensadas-vividas no desenvolvimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, surgiu de inquietações que foram emergindo enquanto ocupava uma posição discursiva de docente nos anos iniciais do ensino fundamental, motivou-nos a possibilidade de retornar a esse espaço de atuação com um olhar de pesquisadora, experiências que nos fizeram refletir sobre a dimensão política do currículo produzido nas práticas vivenciadas no cotidiano da sala de aula.

Compreendendo que as experiências vivenciadas são também constituidoras de motivação e curiosidades epistêmicas, enquanto professora em uma turma de anos iniciais do ensino fundamental, focalizamos duas situações que nos fizeram pensar e refletir sobre a possibilidade de mobilização de políticas curriculares nos processos de negociações curriculares das práticas curriculares docentes.

A primeira diz respeito a uma experiência que se pautou na prática de um currículo construído a partir da ausência de livros e outros materiais didáticos, desafiando que nós professores/professoras nos organizássemos fazendo escolhas de conteúdos e construíssemos um currículo partindo das demandas contingenciais e contextuais nossas e dos alunos/as em sala de aula.

A segunda, se fez, a partir da incorporação de uma proposta curricular na escola que, para além da pretensão de se estabelecer como orientadora, buscava padronizar o currículo desenvolvido em sala de aula, como se não soubéssemos o que fazer na escola sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018), desconsiderando desse modo os currículos pensados-vividos que estivemos construindo anteriormente em nossas práticas.

Essa proposta curricular se apresentava assim como política “oficial” e ignorava as manifestações e experiências curriculares em desenvolvimento, as caracterizando como experiências de “improvisação” e “ineficientes” para justificar seu discurso de pretensa homogeneização, negando desse modo o caráter político do que nós professores/as estivemos produzindo/produzimos em nossas práticas cotidianas em sala de aula.

A articulação dessas duas situações enquanto professora nos incitou à reflexão acerca do caráter político do que nós professores/as produzimos curricularmente em sala de aula, mas que, muitas vezes, não são visíveis como ações políticas perante as propostas e projetos que se apresentam como políticas oficiais na escola.

Além das reflexões que essas experiências nos provocaram, um elemento que também nos inclinou a buscar sobre as possibilidades de mobilização de políticas curriculares nas práticas curriculares, emergiu do levantamento de produções<sup>1</sup> que discorriam sobre as políticas curriculares da Educação Básica, no que diz respeito aos modos como as práticas curriculares eram vistas nessas produções em relação as políticas curriculares.

Essas produções científicas levantadas partiam do entendimento de que as políticas curriculares se desenvolvem nas suas relações com as práticas construídas nas escolas (RAMOS, 2016; SILVA, 2016; SILVA, 2017), práticas essas que foram por nós chamadas de práticas curriculares, entendidas como espaço de organização e desenvolvimento curricular (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018).

No entanto, embora sinalizassem para o entendimento do desenvolvimento das políticas curriculares em uma perspectiva relacional com as práticas em seus marcos teóricos, percebemos nas análises destas pesquisas (RAMOS, 2016; SILVA, 2016; SILVA, 2017) uma recorrência de enunciados, como implantação, implementação e aplicação, que apontavam para as práticas curriculares um lugar ainda de submissão às proposições de políticas curriculares.

Nessa direção, as políticas curriculares eram vistas com recorrência como resumidas a propostas documentais, e as práticas como lugar onde essas propostas seriam implementadas, de modo que se ressaltava ainda uma relação de dualidade e hierarquização das políticas sobre as práticas desenvolvidas nos cotidianos escolares, ou seja, uma compreensão, ainda recorrente de uma visão “[...] estadocêntrica da política, associado à ideia de que a política cumpre a função *sine qua non* de guia para a prática”. (BORGES; LOPES, 2019, p. 21).

Visão essa, é importante ressaltar, igualmente reforçada em propostas curriculares apresentadas nos últimos anos no cenário brasileiro para o currículo da

---

<sup>1</sup> As produções em questão foram selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), especificamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação, a fim de situarmos nas produções o estado do conhecimento em relação a nossa temática, e que nos foi fundamental no delineamento de nosso objeto e questão da pesquisa.

Educação Básica, com destaque ao ensino fundamental, apontadas nas experiências apresentadas enquanto docente, inculcando a ideia de política curricular enquanto unidade (como a BNCC<sup>2</sup>), a proposições que buscam operar homogeneizando os currículos e as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Frente a isso, e por outra visão, que parte da compreensão apoiada em diversas pesquisas (FRANGELLA; CARVALHO, 2013; BORGES; LOPES, 2019; MELO, 2019; SILVA, 2020) da necessidade de questionar essas fronteiras, supostamente estabelecidas, entre o que seria política e prática no desenvolvimento do currículo, assim como a ideia de que a prática curricular se estabelece apenas como lugar de reprodução (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018) e de que a política curricular se reduza a propostas documentais (LOPES, 2004), nos conduziram ao questionamento sobre as possibilidades de mobilização de políticas curriculares nos processos de negociações curriculares nas práticas curriculares.

Para atuar nessas possibilidades buscando enfraquecer, em um sentido amplo, fronteiras que tentam segregar o mundo em pares dicotômicos e racionalistas, a Teoria do Discurso (TD) em Laclau e Mouffe (2015), Mouffe (2015), Laclau (2011), emerge e nos conduz a pensar e negociar essas possibilidades nas impossibilidades de uma ordem fixa e previamente determinada no social, em uma perspectiva de articulação discursiva.

Partir de uma perspectiva de articulação, nos permite construir uma compressão que contribui para borrar supostas fronteiras arbitrárias entre o que seria política e o que seria a prática, pois, articulação não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta inexoravelmente na modificação de suas identidades (MENDONÇA, 2014a).

Política e prática são vistas por essa perspectiva como “[...] construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes”. (OLIVEIRA, 2018, p. 170). Essa dimensão conflituosa/contraditória de negociação constante em que opera sobre qualquer relação ou construção, no social, impedindo que esse se estabeleça sobre uma base fixa, diz respeito, a ação do político sobre a constituição do social (MOUFFE, 2015).

Com base nessa concepção, a interpretação que fazemos da política aponta para o seu caráter político em uma perspectiva que dissocia, antagoniza, mantém o

---

<sup>2</sup> Base Nacional Comum Curricular.

conflito (BORGES; LOPES, 2019; MOUFFE, 2015), e não subsiste apenas à esfera governamental do Estado, mas onde quer que se produza algum tipo de ordenamento de práticas sociais (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015), tendo em vista esses pressupostos, entendemos que as práticas curriculares, enquanto práticas sociais discursivas, constituídas sobre a primazia do político, a produzirem articulações em seus processos de negociações curriculares cotidianas, atuam, também produzindo políticas curriculares.

Partimos, assim, de uma consideração que não vê a prática curricular apenas como lugar de reprodução de propostas, mas de produção discursiva curricular (SILVA, 2020). Além disso, nossa consideração se assenta ainda na ideia de que as práticas curriculares são, sobretudo, “[...] políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes das escolas [...]”. (FRANGELLA; CARVALHO, 2013, p. 342). Assim, estamos também, considerando, que professores/as ao praticarem um currículo ou currículos em suas práticas cotidianas se inserem no jogo de disputa, não apenas pela implementação de políticas curriculares, mas também pela sua produção (MELO, 2019).

Nessa direção, nos encaminhamos para uma noção de política curricular, que não se resume a propostas documentais, consideradas políticas oficiais que agem como guia para a prática, mas que se constitui nos processos de negociações dessas propostas nas articulações discursivas das práticas curriculares, não sendo possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações (LOPES, 2004).

Nesse sentido, políticas-práticas curriculares, assim como o currículo, se produzem no imbricamento, não sendo possível significá-los fora de uma relação articulatória construída contextualmente, pois, sendo estas produções sociais discursivas, seus sentidos só existem se forjados em um contexto radical, em relações precárias, provisórios e contingenciais, o que aponta, é importante ressaltar, para impossibilidade de pretensões homogeneizantes e uniformizantes se constituírem como tais nos processos discursivos curriculares (LACLAU; MOUFFE, 2015; BORGES, 2015).

O contexto discursivo, em que se inscreveu e construiu inquietações, à investigação que tornou possível a produção discursiva desta pesquisa, se estruturou,

parcialmente, em um cenário<sup>3</sup> que nos trouxe elementos provocadores a argumentação em relação a instabilidade, na qual Laclau e Mouffe (2015) defendem que as práticas sociais se estruturam, apontando para momentos em que foi possível ver estruturas que, à primeira vista, pareciam sedimentadas, sendo desarticuladas, ou melhor passando por processos deslocatórios.

O cenário em questão, foi o da pandemia da *Coronavirus Disease 2019* (COVID-19), provocada pelo *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2* (SARS-CoV-2), que teve sua existência significada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 2020.

Deslocamento, via Teoria do Discurso, implica a experimentação de um momento de crise, de desajuste em que novos processos de significação são requeridos (NASCIMENTO, 2020). A pandemia e seus efeitos, dentre eles, a necessidade de confinamento e distanciamento social, deixou em suspenso, em um primeiro momento, alguns modos pelos quais estivemos significando o social e nos impôs a necessidade de investirmos radicalmente na disputa pela construção de novas significações, sobretudo, no campo da educação (COSTA; PEREIRA, 2020), mas também atuou, principalmente, reativando alguns sentidos que vinham buscando se hegemonizar no debate político educacional, sobretudo, no campo das políticas de currículo da educação básica.

Os desdobramentos do estado de pandemia impôs que sistemas de ensino de todo o país fechassem os seus prédios escolares e interrompessem suas atividades curriculares que vinham sendo desenvolvidas a partir de relações presenciais, e a proposição do Ministério da Educação (MEC) foi que as mesmas fossem retomadas de forma não presencial por “[...] meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros) [...]”. (BRASIL, 2020, p. 8-9).

Essa proposição, no entanto, não problematizou as desigualdades sociais presentes em nosso país que refletiram nesse caso, dentre outras questões, em desigualdades de condições de acesso a esses meios digitais que possibilitassem o prosseguimento dos estudos de uma parcela considerável de estudantes, conseqüentemente, desconsiderando um dos princípios disposto no artigo 206 da

---

<sup>3</sup> Esse cenário, não apenas atravessou ou serviu de base para produção discursiva da nossa pesquisa, mas foi um mobilizador de elementos que se articularam a nossas inquietações iniciais e desencadearam nossa questão de pesquisa.

Constituição Federal (CF) que diz respeito a garantia de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), gerando assim exclusões.

Nesse cenário, muitas são as possibilidades de análises, dos sentidos que foram reativados na construção do que se configurou como ensino remoto emergencial (ERE), contudo, aqui centramo-nos em duas. A primeira delas, diz respeito a replicação e intensificação de propostas curriculares pautadas nos apostilamentos, neste contexto de ensino remoto, apresentadas em versões digitalizadas e compartimentadas em programas e plataformas virtuais, buscando reforçar, dentre os sentidos, a tentativa de reducionismo da política curricular a proposições de intencionalidades homogeneizantes e uniformizantes do currículo, com o adicional de uma pretensa digitalização (MACEDO, 2021) do que se configura o currículo a partir de um viés de atividades programáveis e utilitaristas.

Como segunda questão que se articula a essa primeira, focalizamos, a pretensão a partir dessas propostas, de redefinir ainda mais a atuação do/a professor/a a um sentido de executor de tarefas centradas no conteudismo instrumental e transformá-lo, nesse cenário, em um assistente barateado de plataformas de ensino pré-fabricadas (FREITAS, 2020), buscando, dentre outros sentidos, aprofundar a produção de “[...] um solo fértil para o controle da autonomia e do poder de decisão do professor sobre suas práticas curriculares”. (SILVA, 2020, p. 18).

Sem desconsiderar a influência política desses discursos, o interesse de nosso estudo se inscreveu no oposto dessa lógica de sentidos apresentados, tendo em vista, que estamos partindo de uma compreensão das práticas curriculares enquanto práticas sociais discursivas, constituídas sobre a primazia do político, que na construção de articulações em seus processos de negociações curriculares cotidianos, atuam, não apenas implementando, mas também produzindo políticas curriculares, o que desencadeou como questão a nossa pesquisa: De que modos as políticas curriculares foram mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19?

A noção de negociação indica que, os sentidos curriculares não estão definidos, mas que a todo momento estão sendo significados com base em consensos conflituosos, evidenciando a operação do político no jogo de significação social curricular. O político aqui entendido como a dimensão do conflito, disputas e

deliberações “[...] que se travam e interferem nas decisões/acordos/negociações feitas”. (FRANGELLA, 2020, p. 114).

Enquanto a noção de articulação, entendida como operação política nesses processos, se estabelece como o momento em que significações curriculares são provisoriamente fixadas, uma vez que a articulação, trata-se de uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado de uma prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

No entanto, essas relações não acontecem por meio de uma coerência lógica, uma vez que são afetadas pela dimensão conflituosa do político e também porque “[...] os fatores que levam diferentes elementos (particularidades discursivas) a se articularem não são aquilo que podem ter em comum, mas, ao contrário, são fatores externos aos elementos e que mantêm uma relação de negatividade comum a todos”. (MARQUES, 2020, p. 17).

A relação tão estreita dessas noções centrais – negociação e articulação - em nossa discussão, desestabiliza qualquer pretensa prescrição do sentido de política, assim como de currículo, em relação as práticas curriculares, construídos em uma ação de produção mútua que mantêm aberta a luta pela significação (FRANGELLA, 2020).

Nessa direção, estamos nos vinculando, mesmo que parcialmente, a um sentido de prática curricular que parte de uma noção de currículo enquanto espaço político de significação, que visa superar binarismos entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que esse é pensado-vivido num movimento constante de negociações-articulações (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017).

Assim, ultrapassando a ideia do currículo apenas como o pensado na política considerada oficial, este é também as vivências que emergem das práticas curriculares cotidianas, compreendendo que professores/as ao desenvolverem sua prática atuam politicamente, pensando-vivendo o currículo através do jogo discursivo de negociação e produção de sentidos curriculares (SILVA, 2020).

Frente a essa noção de currículo, nos aproximamos do sentido de que as práticas curriculares operam em uma dimensão de disputa e conflito em processos de negociações curriculares que materializam, constroem e criam novos currículos nos cotidianos das salas de aula. Assim, entendemos, que o currículo também é resultado

de construções cotidianas realizadas pelos professores nas vivências de suas práticas (SANTOS; LEITE, 2018, 2020).

Nesse sentido, o que compreendemos por currículo tem uma vinculação ao que entendemos por prática curricular, sendo a prática curricular espaço privilegiado de produção discursiva curricular do/a professor/a é, portanto, também, espaço de criação e vivência de currículos múltiplos, estamos assim partindo de uma ideia que o currículo e prática curricular são interdependentes e se retroalimentam (SILVA, 2020; MELO, 2019).

Diante disso, partir do pressuposto do pensar-viver a prática curricular e o currículo a partir da perspectiva discursiva que estamos operando, o que se busca é produzir “[...] sobre aquilo que não se pode apreender [...] produzir sentidos para as políticas, leituras sobre a política, produzir a política com nossas impressões, concepções, construções teóricas e estratégicas de investigação”. (LOPES; CUNHA; COSTA, 2013, p. 406).

Desta forma, acreditamos que este estudo é relevante tanto do ponto de vista acadêmico quanto profissional, pois, busca uma retomada da dimensão política do que se produz curricularmente nos cotidianos escolares, com destaque nas práticas curriculares docentes em sala de aula, buscando promover o reconhecimento dos/as professores/as enquanto decisores/as curriculares políticos, que pensam-vivem cotidianamente a política curricular através do jogo discursivo de negociações-articulações curriculares que fazem em suas práticas em sala de aula.

Acreditamos, ainda, que sua relevância se deu também, por trazeremos esse debate frente a um cenário de pandemia, que provocou deslocamentos nos espaços-tempos discursivos de produção curricular escolar, assim como também, aprofundou políticas de controle da autonomia e poder de decisão dos/as professores/as no desenvolvimento de seus saberes-fazer curriculares, sendo importante, considerar, os modos que politicamente pensaram-viveram suas produções curriculares cotidianas frente as demandas e desafios nesse contexto marcado por traumas deslocatórios (MENDONÇA, 2014b).

É importante ressaltar que, deslocamento, via TD, se estabelece como evidência da incompletude da estrutura aparentemente sedimentada, trata-se, portanto, de uma experiência traumática e desajustadora que ameaça a própria existência da estrutura (MENDONÇA, 2014b), sentido pelo qual estamos lendo o cenário pandêmico da COVID-19, enquanto evento que gerou a necessidade de

redefinição por novos sentidos e a reativação de sentidos já existentes no jogo discursivo curricular.

Perante o que foi exposto, esta pesquisa, se inscreve no processo de disputa da significação das práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19, tendo como objetivo geral, compreender os modos como as políticas curriculares foram mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

Nesse sentido, tomando por referência os discursos políticos mobilizados nas práticas curriculares produzidas por professoras de uma rede pública municipal de ensino na região de Caruaru (agreste pernambucano) durante o cenário pandêmico, propomos como objetivos específicos: (1) Analisar quais as políticas curriculares mobilizadas nas práticas curriculares dos/as professores/as no cenário pandêmico da COVID-19, a fim de compreender as políticas curriculares que fizeram parte do global-local em que se inscreveram suas práticas curriculares.

Nesse íterim, buscamos também, (2) Identificar a partir dos discursos dos/as professores/as negociações e articulações mobilizadas na produção do currículo em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19, intencionando compreender como foram operados processos de negociações-articulações na produção curricular dessas práticas diante das demandas dos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial (PEARE), e a partir disso, (3) Analisar os sentidos curriculares construídos nas práticas curriculares dos/as professores/as no cenário pandêmico da COVID-19, ou seja, os sentidos de currículo e prática curricular que emergiram frente os desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial nesse contexto.

Como atrás referimos, esta pesquisa vincula-se à perspectiva da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180), que aponta para um percurso teórico metodológico fundamentado na instabilidade da produção de sentidos, partindo do entendimento de que “[...] nenhuma formação discursiva é uma totalidade suturada, e a transformação dos elementos em momentos nunca é completa”.

Per correremos dessa forma, um caminho que inscreve esta pesquisa no campo de disputa pelo poder de hegemonizar determinados sentidos, contudo precários e parciais, em relação ao pensando-vivido, politicamente, nas práticas curriculares

produzidas nos cotidianos das salas de aulas remotas emergidas no contexto do cenário pandêmico da COVID-19.

A partir disso, esta dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. No segundo capítulo que intitulamos “O político e a política em uma perspectiva de negociação-articulação discursiva na constituição da prática curricular”, tratamos, de uma discursão teórica em articulação com os estudos da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011) sobre os sentidos de prática curricular, discutimos, com base na perspectiva discursiva desses autores, os sentidos, parciais, de político e política (MOUFFE, 2015; BORGES; LOPES, 2019; MENDONÇA, 2014b) que operamos na construção dos sentidos de prática curricular em uma perspectiva de negociação-articulação com os sentidos de política curricular e de currículo.

No terceiro capítulo, intitulado “Caminho de negociação-articulação teórico-metodológico da pesquisa”, abordamos, o caminho de negociação-articulação teórico-metodológico que percorremos para produção desta pesquisa, demonstrando, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que mobilizamos para atendimento de nossos objetivos, a definição do campo e os critérios de seleção dos sujeitos colaboradores, os instrumentos e técnicas de análise.

As nossas análises, encontram-se, organizadas no quarto capítulo, intitulado “Políticas curriculares nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19”, subdividido em três seções.

Na primeira seção, intitulada “*A gente tenta seguir ele, tipo assim, eu coloco umas atividades extras, complementares, faço a didática do meu entendesse?*”: *as políticas curriculares mobilizadas nas práticas curriculares docentes no cenário pandêmico da COVID-19*, tratamos das políticas curriculares mobilizadas no desenvolvimento das práticas curriculares das professoras no cenário de pandemia.

Em nossa segunda seção de análises, que intitulamos: “*Eu tentei todas as formas, mas a realidade dos nossos alunos também é outra*”: *processos de negociações-articulações curriculares nas práticas curriculares produzidas no cenário pandêmico da COVID-19*, tratamos dos processos de negociações-articulações evidenciados na produção curricular das práticas curriculares nos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial.

Na terceira e última seção de análises, intitulada: *“Complexos já que foi algo inesperado, estamos construindo no dia a dia”*: os sentidos curriculares emergidos nas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19, evidenciamos os sentidos de currículo e prática curricular construídos nesses processos de negociações-articulações emergidos nos discursos das práticas curriculares das professoras construídas no cenário pandêmico da COVID-19 em Caruaru, agreste pernambucano, e por último, tecemos as nossas considerações finais.

## **2 O POLÍTICO E A POLÍTICA EM UMA PERSPECTIVA DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO DISCURSIVA NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA CURRICULAR**

Este capítulo, dedica-se a discussão do sentido que estamos tomando, parcialmente, como prática curricular em nossa pesquisa, também tratamos, esse sentido em articulação com os sentidos de política curricular e currículo, tendo em vista, esta pesquisa se inscrever no campo do currículo e partir do interesse em compreender os modos como políticas curriculares tem sido mobilizadas nos processos de negociações-articulações discursivas curriculares construídos nas práticas curriculares.

Assim, como o interesse de nossa pesquisa, como destacado na introdução, emergiu do que já foi produzido, os sentidos que mobilizamos a essas noções também foram construídos a partir dos discursos de outras pesquisas e das relações que estabelecemos com esse conhecimento produzido, partindo de uma perspectiva que compreende a produção do conhecimento como um processo social discursivo inacabado.

Diante disso, tratamos da prática curricular neste capítulo com base nos estudos da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), discutimos inicialmente, com base na perspectiva discursiva desses autores, os sentidos, parciais, de político e política (MOUFFE, 2015; BORGES; LOPES, 2019; MENDONÇA, 2014b) que operamos na construção dos sentidos de prática curricular em uma perspectiva de negociação-articulação com os sentidos de política curricular e de currículo.

Com a noção de político articulada a de política, buscamos neste capítulo, assim como em outras pesquisas (BORGES; LOPES, 2019; BORGES, 2015), trabalhar com um sentido de política curricular ampliado, em que sua produção não subsiste apenas a centralidade do Estado, mas também concorrem, nas práticas curriculares desenvolvidas pelos/as professores/as nos cotidianos das salas de aula e das escolas (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; MELO, 2019; MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Nessa direção, buscamos neste capítulo, enfatizar o caráter político das produções curriculares nas práticas curriculares docentes, destacando que, professores/as se inscrevem em um jogo de disputa de produção de políticas curriculares no desenvolvimento do currículo em suas práticas, a partir de suas

ações/decisões curriculares cotidianas, constituindo-se decisores/as curriculares políticos (FERRAÇO, 2017; FRANGELLA; CARVALHO, 2013; MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020; OLIVEIRA, 2013).

## 2. 1 O POLÍTICO NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE PRÁTICA CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO COM OS SENTIDOS DE POLÍTICA CURRICULAR E DE CURRÍCULO

Como anunciado, nos apoiamos na Teoria do Discurso construída a partir da articulação dos estudos de Laclau e Mouffe (2015), essa abordagem teórica do discurso que mobilizamos em nossa pesquisa, parte do pressuposto de impossibilidade da sociedade, ou seja, a aceitação da contingência e do caráter precário de constituição das estruturas sociais (NASCIMENTO, 2020).

A ideia de precariedade, “[...] se dá na medida em que toda produção de sentido está sempre tendente a ser alterada em função da natureza relacional que envolve a constituição de um sistema discursivo”. (MENDONÇA, 2014a, p. 82). Nesse sentido, a precariedade indica que nenhum discurso se fará de uma vez por todas, pois sua construção está sempre inscrita em um contexto específico, situado historicamente e socialmente.

Enquanto que a contingência, por sua vez, “[...] deve ser entendida a partir do fato de que não há necessidade ou previsibilidade de produção de sentidos predeterminadas por uma totalidade discursiva”. (MENDONÇA, 2014a, p. 82). Assim, a contingência e precariedade se relaciona a multiplicidade de possibilidades de produção de sentidos na constituição de uma estrutura discursiva.

Desse modo, o que se recusa nessa perspectiva com a ideia de impossibilidade da sociedade não é que existam estruturas que dão algum sentido de ordem ao campo social, mas sim que essas estruturas sejam verdades que surgiram do nada, existentes desde sempre como se o social fosse mera obra de repetição, as possibilidades de significações são infinitas e assim a sociedade como objeto de conhecimento pleno se torna impossível (MENDONÇA, 2014a; NASCIMENTO, 2020).

Assim, “[...] o social – aqui entendido em sua forma mais abrangente possível – pode vir a ter qualquer feição, qualquer configuração, unicamente limitada por suas próprias condições de emergência e instituição”. (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015, p. 22). Essas condições de emergências e instituição dizem respeito a operação

do político sobre o social (MOUFFE, 2015). Nessa direção, articulamos esta discussão a uma defesa da primazia do político na constituição do social.

Importante destacar que o social só pode se constituir na promessa de dominar o campo da discursividade (detenção do fluxo diferencial) na promessa de constituição do centro. Essa promessa, no entanto, não se cumpre nunca, pois a fixação de sentido é sempre parcial e precária. [...]. Há um caráter político em toda identidade social que aponta para incomensurabilidade entre social e político. (BORGES; LOPES, p. 28-29).

Nesta direção, a noção de político que partimos não subsiste apenas no Estado, como recorrentemente se propaga em alguns discursos, mas está onde quer que se produza uma ordem das coisas, um regime de práticas sociais (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015), o que justifica operarmos com a dimensão do político no âmbito das práticas curriculares.

Além disso, a sua exploração em nossa pesquisa, também se fez importante na ampliação das possibilidades de significação da política curricular para além de visões estadocêntricas, à sua produção imbricada com/nas práticas curriculares.

A partir disso, se faz necessário dizer, parcialmente, em que consiste a noção de político e seu caráter não apenas diferencial em relação a noção de política, mas como destaca Mouffe (2015), importante para avançarmos no próprio sentido de política em uma perspectiva pluralista, que no caso de nossa pesquisa, contribui para ampliarmos a compreensão de como se configuram as disputas políticas por sentidos nas práticas curriculares.

Mais precisamente, é assim que diferencio “o político” da “política”: entendo por “o político” a dimensão de antagonismo que considero constitutiva das sociedades humanas, enquanto entendo por “política” o conjunto de práticas e instituições por meio das quais uma ordem é criada, organizando a coexistência humana no contexto conflituoso produzido pelo político. (MOUFFE, 2015, p. 8, grifos da autora).

Nesse sentido, a dimensão do político, está sendo significada, em um sentido amplo, como fundamento ontológico da vida social, buscando desse modo “[...] reforçar a dimensão antagônica e conflituosa como constitutiva das sociedades, cabendo à “política” a criação de uma ordem social em meio aos conflitos políticos”. (BORGES; LOPES, 2019, p. 26, grifo das autoras), afirmando assim, parcialmente, a possibilidade sempre presente do antagonismo e a impossibilidade de um fundamento último.

Em meio aos processos conflituosos, em que opera a impossibilidade de constituição última no social, algum tipo de ordem é sempre requerida e criada, mesmo que parcialmente, esse processo de criação de uma ordem social em um terreno conflituoso trata-se, portanto, da política. Assim, o político se estabelece não apenas como o momento em que uma ordem é desafiada, mas também como o momento em que uma nova ordem é instituída politicamente no social (MENDONÇA, 2014b).

Ainda sobre a noção de político, Borges e Lopes (2019) recorrem a contribuição de Marchat (2007) visando ampliar a discussão dos modos de conceber o político a partir de duas concepções trabalhadas por esse autor, trazer esse apontamento em nossa discussão se faz importante para ampliarmos, também, a compreensão da noção de político que buscamos operar na construção dos sentidos de prática curricular e política curricular. Assim, a noção de político é significada por esse autor a partir de uma concepção associativa e dissociativa.

Na primeira expressão – o político associativo -, a ideia de autonomia do político se faz presente, envolvendo a defesa de um “conceito puro” do político, [...] ligado [...] à ideia de uma pluralidade (de pessoas) que associa livremente ao âmbito político, motivada por um cuidado com o comum. (BORGES; LOPES, 2019, p. 24).

A essa primeira perspectiva associativa, as autoras fazem conexão a concepção das políticas curriculares, defendida em vários documentos assinalados pelo Estado que buscam, dentre outras questões, afirmar seu caráter político por meio da valorização de universais (BORGES; LOPES, 2019, p. 24).

Podemos citar que essa concepção pode ser percebida nos documentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como, da Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC) que disputam o estabelecimento de um projeto comum curricular para a educação no país.

Na segunda expressão – político dissociativo -, há busca de um critério para garantir a autonomia do político, e esse conceito passa pela distinção de amigo-inimigo, inicialmente discutida na teoria schmittiana e posteriormente reconfigurada por Mouffe. Um ponto irredutível dessa teoria, para Marchat, é a ideia de que o político tem primazia sobre qualquer outro domínio. Com relação à defesa da primazia do político, vale destacar que ela não passa por uma postura triunfante, como se a paz universal pudesse ter um ponto de inflexão que garantisse seu começo ou mesmo seu fim. (MARCHAT, 2007, s. p apud BORGES; LOPES, 2019, p. 24).

Diante disso, o nosso objeto de estudo, apoiando-se na perspectiva da Teoria do Discurso, se conecta com essa segunda expressão dissociativa, operamos, com a noção de político na construção dos sentidos de prática curricular, justamente, como essa dimensão antagônica e conflituosa.

Como dimensão que opera sobre a constituição da prática curricular, o político, atua assim, impossibilitando que seus sentidos sejam antecipados ou definidos de uma vez por todas, como suposto em concepções políticas estadocentradas, “[...] nesse sentido não cabem nem a ocultação nem o apagamento dos conflitos constituintes das disputas por significação”. (BORGES; LOPES, 2019, p. 24).

Nessa direção, operar com essa noção nos possibilita, ainda, conceber um outro sentido de política a política curricular em nossa discussão, tratando-se de uma luta por significação (BORGES; LOPES, 2019). Isso nos possibilita atuar, destituindo dicotomias que atribuem à produção do processo da política curricular a centralidade ao Estado, resguardando à prática curricular apenas o caráter de implementação, para pensarmos nas possibilidades de significação das práticas curriculares construídas nos cotidianos das escolas e salas de aula também à condição de produtora de políticas curriculares (FERRAÇO, 2017).

Desse modo, as políticas curriculares não se resumem apenas as propostas escritas, mas são também pensadas-vividas (FERRAÇO, 2017) nas ações/decisões curriculares produzidas cotidianamente no contexto da prática curricular, em contraposição às lógicas racionalistas e objetivistas, que se associam à ideia de que a política cumpre a função apenas de guia para prática (BORGES; LOPES, 2019).

A prática curricular “[...] deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passar a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 237). Nesta direção, consideramos que a prática curricular não se constitui apenas em uma função de reprodução de políticas curriculares, mas também de recriação (MELO, 2019) em seus processos de negociações curriculares, assim como também, articula a produção de políticas nas ações/decisões mobilizadas nos cotidianos da sala de aula, tensionando as disputas no jogo político conflituoso de significação curricular.

O ato de negociação, nesse sentido, está para operação do político, “[...] que promove disjunções em posições instituídas e anuncia outros modos de significar a fim de afirmar o caráter ontológico da sociedade”. (BORGES, 2015, p. 20). A noção de negociação, indica assim, que os sentidos curriculares não estão e nem podem ser

totalmente definidos, mas que a todo momento estão sendo significados com base em consensos conflituosos, evidenciando, a operação do político no jogo de significação da prática curricular.

Nesse sentido, a articulação, por sua vez, noção incorporada em nosso discurso a partir da TD, está para uma operação política, isto é, o resultado de um conjunto de práticas que se relacionam tentando estabelecer algum tipo de ordenamento curricular em um contexto de contingência (MOUFFE, 2015, p. 16).

Desse modo, o processo de negociação na compreensão de como se configuram as disputas por sentidos nas práticas curriculares em nossa pesquisa, implica assim, na negação do fechamento absoluto e abertura sempre para novas possibilidades de significações (FRANGELLA, 2020), enquanto que a prática de articulação, se estabelece, como o momento em que essas significações são produzidas provisoriamente, uma vez que, de acordo com essa perspectiva discursiva, “[...] articulação implica na construção de uma nova síntese, na qual a recomposição dos fragmentos é artificial, contingente. Ela não repõe uma unidade orgânica original. (BURITY, 1997, p. 11).

É importante ressaltarmos, a fim de não cairmos em polarizações, que embora estivemos discutindo o caráter diferencial dos sentidos de político e política, apoiado, principalmente, em Mouffe (2015), operamos, assim como Mouffe (2015) e Laclau e Mouffe (2015) defendem em vários momentos das suas produções, com o caráter intrínseco de articulação das noções de político e política na produção de sentidos e constituição das práticas sociais, tendo em vista, que nessa perspectiva, a existência incompleta da política é o que garante ao político sua operação de constituição (MENDONÇA, 2014b).

Assim, na compreensão de como se configuram as disputas por sentidos nas práticas curriculares em nossa pesquisa, estas não estão sendo significadas de forma isoladas ou em condições de oposição, o que também se estabelece nas noções de negociação e articulação que incorporamos nos processos de significação da prática curricular.

Ainda, sobre a possibilidade de constituição, mesmo que incompleta (parcial), de identidades políticas no social, e que assim também garante a operação do político, incorporamos, com base nos pressupostos da Teoria do Discurso, outra noção, a de hegemonia que está relacionada à prática de articulação, ou seja, uma fixação parcial

e sempre disputada e negociável no processo de significação (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Assim, a hegemonia é o momento da decisão política, da sedimentação de determinado discurso. Contudo, dada a instabilidade ontológica do político, ou seja, a eterna contaminação do plano ôntico pelo ontológico, toda hegemonia pressupõe uma contra-hegemonia e ambas só podem ser conhecidas no momento em que essas práticas políticas surgem como tais. (MENDONÇA, 2014c, p. 138).

Frente a essas noções na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), que surgem em nossa pesquisa a partir da necessidade de questionar supostas dualidades nos processos políticos curriculares, dentre elas, currículo e prática, prática e política, propostas e práticas, possibilitando construir uma compreensão para além de concepções dualistas fixas, pois nessa perspectiva discursiva não se “[...] pressupõe qualquer referencial externo ao discurso; portanto, não trabalha com a possibilidade de práticas não discursivas: toda prática é um discurso, assim como todo discurso é uma prática”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 10).

Com base nessa perspectiva que parte do entendimento de qualquer fenômeno no social como formado discursivamente, ou seja, uma totalidade relacional de produção de sentidos (LACLAU, 2011), nos vinculamos à emergência de discursos políticos e acadêmicos que não buscam projetar sentidos para a prática curricular, mas que a percebem enquanto prática social como uma produção discursiva curricular, “[...] que se produz histórica e contingencialmente a partir de disputas e negociações [...]”. (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2020, p. 2020). Nessa direção, a prática curricular é percebida e defendida em nossa pesquisa como espaço de articulação política e de negociações de diferentes discursos políticos, dentre eles, do que vem a ser currículo.

Assim, para fixar, mesmo que parcialmente, o que estamos tomando por prática curricular, mobilizamos o que compreendemos por currículo, pois ambos, se expressam discursivamente a partir dos sentidos parciais aos quais nos vinculamos, em uma relação de interdependência de significação, e partem também, da construção de uma compreensão que visa a necessidade de superar binarismos entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido em um movimento

de constante organização e desenvolvimento (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017).

Nessa direção, o sentido que nos vinculamos de prática curricular, “[...] parte de uma noção de currículo como movimento que relaciona planeamento, organização, seleção, conteúdos, estratégias, avaliação e tantas outras dimensões do pensar-viver a aula e a sala-de- aula”. (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 127). Partimos então, de uma concepção, parcial, de prática curricular como um complexo movimento discursivo, envolto de processos de negociações curriculares mobilizados a partir das articulações discursivas do/no currículo pensado-vivido.

A partir disso, estamos compreendendo o currículo como produção político-discursiva, que se coloca em negociação a todo momento na luta por significação, nesse caso, do que vem a ser planejamento, conteúdo, estratégia didático-metodológica, avaliação, dentre outras questões que envolvem o saber-fazer curricular em sala de aula, assumindo nessa luta a heterogeneidade do social, bem como o conflito político (BORGES; LOPES, 2019).

Produzir currículo torna-se um processo sem fim, no qual não há o momento de construção de princípios e regras que nos façam supor ser possível descansar do jogo político, estabelecer consensos que garantam a solução de todo e qualquer conflito, pois a cada novo conflito regras podem ser refeitas. (LOPES, 2014, p. 59)

Sendo o currículo, assim, espaço político de significação, a prática curricular, por sua vez, também opera em uma dimensão de disputa, luta política e conflito, “[...] uma vez que é pensada-vivida no cotidiano onde as incertezas e o novo reverberam na configuração de currículos-práticas singulares”. (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 128). Nesse sentido, ela vai se constituindo no ineditismo e nas imprevisibilidades que emergem no cotidiano escolar.

A prática curricular é assim “[...] materialização e também possibilidade de criação de novos currículos, novas práticas, novas maneiras de ser e estar na docência”. (SILVA, 2020, p. 52-53). Nesse ínterim, estamos considerando a prática do/a professor/a como um dos espectros de organização, negociação, articulação e produção curricular, buscando ultrapassar discursos que apontam apenas para um caráter de mera reprodução de currículos produzidos por outros.

É preciso enfatizar também, que o/a professor/a ao desenvolver sua prática na escola, ele/a não pratica um currículo ou currículos isoladamente, pois, sua atuação

acontece conjuntamente em negociação-articulação com as práticas de outros sujeitos, estes também políticos, que atuam na escola (como os gestores/as, coordenadores/as, alunos/as etc.), e não esquecendo, inclusive, de propostas políticas curriculares em que é envolvido e que acaba por mobilizar também discursos políticos em sua prática (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018).

A interação com as práticas gestora, discente e epistemológica interferem, portanto, na prática docente do professor e no currículo que este pratica. Isso significa dizer que, apesar de haver o elemento de recriação do professor na vivência de um currículo, este precisa atender às exigências de uma gestão, às expectativas dos alunos e ainda cumprir o que as políticas curriculares estipulam para seu nível de ensino. Nesse sentido, ele acaba por criar práticas articulatórias entre as diferentes práticas, o que resulta na mudança de sua prática curricular. (MELO, 2019, p. 59-60).

Desse modo, apesar do tratamento que estamos utilizando em nossa pesquisa, direcionando as práticas curriculares como terreno de produção de currículos-políticas curriculares cotidianas, não podemos negar ou ignorar a influência de outros sujeitos políticos e processos de políticas criados com a intenção de estabelecer controle às ações curriculares desenvolvidas nas práticas curriculares, aqui podemos nos remeter a guias e bases curriculares, que buscam em suas apresentações minimizar o caráter político dos currículos desenvolvidos nos cotidianos das salas de aulas, propondo o seu nivelamento (BORGES; LOPES, 2019).

Por essa razão, entendemos que o currículo também é construído a partir das interpretações dos que o vivenciam cotidianamente, fazem dessas influências políticas no desenvolvimento de suas práticas curriculares (MELO; ALMEIDA, LEITE, 2020), sendo isso também uma operação do político.

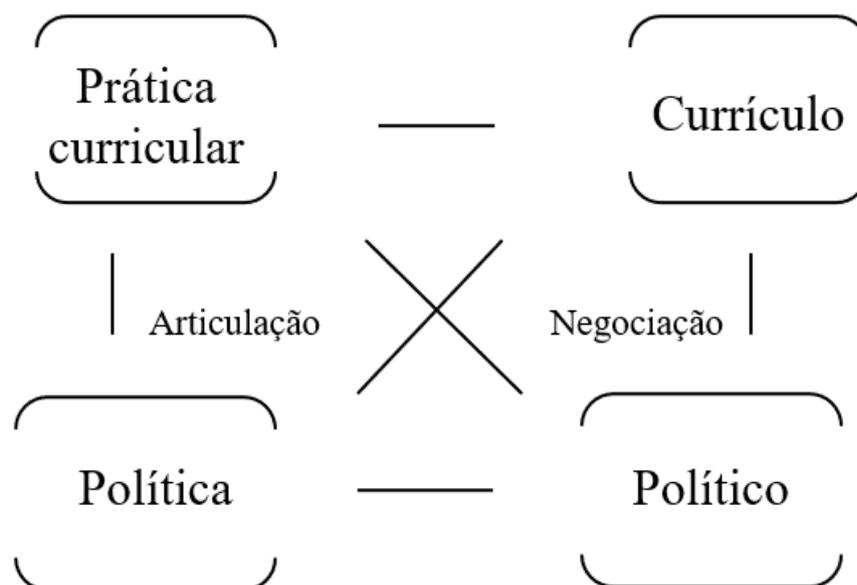
O currículo como projeto formativo, como articulação entre as políticas e as práticas, como elemento vivenciado numa prática institucional, qual seja, a prática pedagógica e, mais especificamente, na prática docente, é visto materializado nas práticas curriculares, estas encontradas nos conhecimentos dos professores, ou seja, nos conhecimentos que eles mobilizam em sua atuação profissional, bem como, em seus fazeres, entendidos como as ações que realizam em sua atuação. (ALMEIDA *et al.*, 2020, p. 435).

Se pudéssemos especificar, parcialmente, o desenvolvimento do currículo na prática curricular docente, destacaríamos que envolve os objetivos delineados durante o percurso de ensino-aprendizagem, o planejamento realizado, os conhecimentos destacados para ensinar, e a avaliação produzida durante todo esse processo

(ALMEIDA *et al.*, 2020). Ou seja, engloba a complexidade dos saberes-fazeres curriculares cotidianos desenvolvidos em sala de aula.

Desse modo ainda, se pudéssemos fazer uma analogia a fim de afirmar as relações de interdependência dos sentidos de currículo e prática curricular tomando as noções de político e política que tratamos no início, imaginemos que no jogo de produção curricular o currículo está, para o que inicialmente enfatizamos em Mouffe (2015), como sendo a dimensão do político, e a prática curricular está para a dimensão da política, com essa metáfora, que não representa fielmente os seus sentidos, queremos ressaltar que embora resguardem especificidades, estão discursivamente imbricados, “[...] partilhando um mesmo espaço simbólico dentro do qual tem lugar o conflito”. (MOUFFE, 2015, p. 19).

Diagrama 1 - Esquema metafórico curricular



Fonte: A Autora (2021)

Reiterando, não queremos dizer com isso que um deles é apenas dimensão do político e outra apenas política, conforme buscamos ilustrar no diagrama, mas enfatizar, a partir dos sentidos apontados inicialmente (MOUFFE, 2015), que assim como a política, em uma relação diferencial à dimensão do político, se constitui instituindo uma ordenação no social, a prática curricular, igualmente, se estabelece

como espaço de criação de ordens curriculares, sendo ela própria uma ordenação também – precária e provisória – do que vem a ser currículo.

Mas se pudéssemos também pensar, estando o currículo para dimensão do político, ou seja, dimensão do conflito que implica os limites de qualquer ideia de ordem no social (MOUFFE, 2015), enunciar o que é currículo se torna impossível, e a prática curricular se constitui nessa impossibilidade, apenas como articulação curricular contingente, temporária e sempre negociável no jogo político curricular.

Com isso, queremos dizer ainda que, a prática curricular também se constitui enquanto dimensão política, sendo ela própria quando produz sentidos curriculares nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, uma prática política, no entanto, nunca se estabelecerá de uma vez por todas, porque é sempre afetada pela dimensão ontológica do político de conflito e antagonismo, inafastavelmente associado à sua própria formação discursiva no social (MOUFFE, 2015).

[...] tomamos o currículo e as práticas curriculares como tramas discursivas empreendidas no cotidiano, que se ancoram em sentidos já existentes ao passo que também inrompe [sic] com esses. Assim, vão-se construindo novos dizeres e, por sua vez, novos sentidos, que estão entrelaçados e interinfluenciados pelos múltiplos contextos que incidem sobre o trabalho pedagógico. (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 124).

Assim, enquanto dimensão que atravessa a construção do currículo nas práticas curriculares docentes, o “[...] caráter ontologicamente político não implica, no entanto, que não haja tentativas de controle da significação – e a política é isso –, mas apenas que ela nunca se fará de uma vez por todas”. (MACEDO, 2018, p. 3). Nessa direção, o sentido de política curricular que estamos tomando, a partir da TD, se apresenta como articulação curricular discursiva precária e contingente.

Partindo dessa premissa, estamos considerando que, “[...] os docentes são produtores das políticas-práticas curriculares nos seus saberes-fazer cotidianos na medida em que se situam dentro das políticas, favorecendo-se o diálogo entre aquelas e posicionamentos e concepções individuais”. (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 128). Desse modo, as autoras endossam a prática curricular como efervescência destes sentidos pensados-vividos que movimentam politicamente diferentes sujeitos e contextos políticos em uma dimensão articulatória.

Frente a essas ideias, em nossa pesquisa, ao se deter sobre as práticas curriculares, articulou-se, a necessidade de compreender os modos como políticas

curriculares são mobilizadas nos processos de negociações curriculares, ou seja, como essas são pensadas-vividas nas articulações discursivas produzidas pelos/as professores/as nos cotidianos das salas de aulas.

Nesse ínterim, estamos partindo de uma consideração que, professores/as ao produzirem um currículo em suas práticas curriculares se inserem num jogo de produção de políticas curriculares, e não apenas de reprodução, entendendo que esses/as são também produtores/as de políticas curriculares em suas ações/decisões curriculares cotidianas.

Assim sendo, se faz imprescindível enunciar o que estamos querendo dizer quando nos referimos a práticas curriculares docentes como terreno de produção de políticas curriculares, operando, a partir da perspectiva discursiva que nos vinculamos em processos de significação de descentramento do processo de produção da política curricular (LOPES, 2015).

## 2. 2 POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES NAS AÇÕES/DECISÕES CURRICULARES COTIDIANAS: PROFESSORES/PROFESSORAS COMO DECISORES/AS POLÍTICOS CURRICULARES

Como atrás referimos, ao considerarmos que os/as professores/as são produtores/as de políticas-práticas curriculares em suas ações/decisões curriculares cotidianas, estamos partindo de uma perspectiva que compreende prática e política curricular como indissociáveis, pois toda prática curricular é, como enfatizamos anteriormente, em sua dimensão também política, assim como toda política é também uma prática discursiva na Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Assim, em nossa pesquisa, nos articulamos a uma compreensão que percebe, parcialmente, os sentidos de política-prática curricular para além de polarizações, como “[...] ação contingente, que exige articulação entre múltiplas dimensões que borram as arbitrárias fronteiras entre o que seria política e prática”. (FRANGELLA; CARVALHO, 2013, p. 341). Nesse sentido, estamos partindo da premissa de política curricular-prática curricular como discursos que se produzem mutuamente na organização e desenvolvimento do currículo, não sendo possível desse modo pensá-los de forma dicotomizada.

Ao nos alinharmos a essa compreensão, estamos também, questionando, com base na perspectiva discursiva com a qual estamos operando, algumas dicotomias “[...] herdadas pela educação do discurso hegemônico da ciência moderna, como [...] teoria/prática, sujeito/objeto, entre outras, mas, sobretudo, afirmando a compreensão de que somos sempre sujeitos políticos e que as políticas são práticas”. (FRANGELLA; CARVALHO, 2013, p. 341).

Nos vinculamos a uma interpretação de política curricular como luta por significação, buscando com isso “[...] borrar uma compreensão linear e casual da política e enfraquecer fronteiras que tentam segregar o mundo em pares dicotômicos e edificações racionalistas construídas a partir do apagamento do político”. (BORGES; LOPES, 2019, p. 21).

Nessa direção, a significação que buscamos fazer da política curricular aponta para o seu caráter político, como discutimos, em uma perspectiva que dissocia, antagoniza, mantém o conflito (BORGES; LOPES, 2019; MOUFFE, 2015), e não subsiste apenas às instâncias governamentais, mas onde quer que se produza algum tipo de ordenamento curricular (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015), tendo em vista

esses pressupostos, entendemos que, nas práticas curriculares também se constituem políticas curriculares, e que essas, são também, políticas em constantes negociações nos cotidianos escolares (FRANGELLA; CARVALHO, 2013).

Nesta direção, as práticas curriculares cotidianas a todo momento mobilizam políticas, tanto na dimensão daquela política instituída nos textos político-curriculares quanto a política instituinte, que vai se tecendo a partir dos posicionamentos, escolhas, decisões curriculares que os professores e as professoras empreendem frente às múltiplas demandas discursivas que permeiam o seus cotidianos e a necessidade de articulação destas demandas frente às necessidades curriculares globais-locais. (SILVA, 2020, p. 64).

Não se trata aqui, de fazer um jogo de oposição ao poder de influência da esfera governamental do Estado na produção e desenvolvimento de políticas curriculares (SILVA, 2020) em privilégio da prática, é importante ressaltar, que a nossa intenção não é essa, assim estaríamos reforçando as dualidades e polarizações que buscamos ultrapassar na discussão da nossa pesquisa, “[...] mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”. (LOPES, 2004, p. 112).

Assim, não estamos a desconsiderar nesses processos, os sentidos que bases, diretrizes, sistemas de avaliação e outras propostas curriculares assinaladas em vários documentos pelo Estado produzem, reforçando a tradição racionalista a partir da defesa de um caráter político por meio da valorização de universais, o que estamos é disputando, um investimento radical, sem garantia, sem certezas de uma política curricular contextual nas práticas curriculares (LOPES, 2018; BORGES; LOPES, 2019).

Não estamos, dessa forma, ignorando a força discursiva e a forma como essas propostas estadocêntricas, que se afirmam enquanto políticas oficiais, buscam imprimir às políticas curriculares um sentido de unidade, nem a tentativa por parte das mesmas, de incorporar nas práticas desenvolvidas pelos/as professores/as nas salas de aula um sentido de currículo único, porque elas são também parte da luta política.

Toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Toda política curricular é, assim, uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas). (LOPES, 2004, p. 11).

Desse modo, não estamos a afirmar, que os/as professores/as estão a salvo em sua totalidade das influências políticas que intencionam exercer controle sobre os currículos que praticam nos cotidianos da sala de aula. No entanto, “[...] ao se iludir com a possibilidade de controle absoluto do que acontece na sala de aula, não se reconhece que o movimento discursivo que se estabelece nesse espaço-tempo promove reelaborações acidentais únicas em cada sujeito”. (MELONI; LOPES, 2020, p. 2).

Nesse sentido, mesmo que processos políticos mobilizados nessas propostas políticas consideradas oficiais consigam hegemonizar algum nível de detalhamento curricular nas escolas, ele já não é do mesmo, ele é sempre significado contextualmente de diferentes formas, sujeitos a muitas leituras, modificado na pluralidade de negociações-articulações que envolvem a produção curricular escolar cotidiana (LOPES; OLIVEIRA, 2017).

Diante disso, nos encaminhamos para uma noção de currículo inscrita na radicalidade do político, que se coloca na impossibilidade de previsão e que se constitui nos conflitos insolúveis produzidos nas relações das políticas-práticas curriculares, compreendendo “[...] que não há *os que pensam* o currículo e *os que aplicam* o currículo [...]”. (SILVA, 2020, p. 47, grifo da autora), ele se vai se constituindo na negociação-articulação do pensado-vivido cotidianamente na escola e na prática dos/as professores/as desenvolvida em sala de aula.

Assim, aproximamo-nos também, da emergência de discursos políticos e acadêmicos que vêm defendendo a premissa de que o currículo também é resultado de produções cotidianas realizadas pelos/as professores/as na vivência de suas práticas docentes (SANTOS; LEITE, 2018; 2020), para além das determinações de políticas curriculares nacionais e locais, professores/as são incorporados no jogo de decisão curricular, em contraposição a ideia de que seriam apenas executores/as de um currículo estabelecido (MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020).

Nessa direção, nos utilizamos também da noção de poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015), para explicar essa posição segundo a qual, professoras e professores assumem, mesmo que parcialmente, de decisão curricular frente a produção curricular em sala de aula.

De acordo com Santos e Leite (2020), o poder de agência se relaciona com a capacidade, nesse caso que estamos tratando, de professores/as agirem reflexivamente nos contextos de prática frente a tentativas de controle de propostas

curriculares, limitações e enquadramentos impostos, muitas vezes, pelos ambientes sociais e materiais (SANTOS; LEITE, 2020).

Considerar o poder de agência do professor significaria, portanto, compreender sua capacidade de se instituir enquanto decisor curricular, tendo em conta as condições estruturais e contextuais, tais como a existência de políticas curriculares nacionais e locais, bem como as condições disponíveis da própria escola em que atua, e de suas experiências passadas vivenciando o currículo. (MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020, p. 3).

Assim, estamos considerando, com base nesses discursos, professores e professoras como decisores/as curriculares (MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020), ou seja, compreendemos que ao produzirem currículos em suas práticas curriculares cotidianas, estes/as, atuam elaborando políticas curriculares, nesse caso de decisão curricular (MELO, 2019).

Afastando-nos da superficialidade de discursos que argumentam que apenas a política enquanto contexto de influência – onde supostamente as políticas são pensadas – e contexto do texto – onde são produzidos os textos legais, documentos e normas políticas – são espaços-tempos de produção de políticas. As salas de aula e as práticas curriculares docentes atuam politicamente, pensando-vivendo a política através do jogo discursivo de negociação e produção de sentidos curriculares. (SILVA, 2020, p. 231).

Nessa direção, compreendemos que, professores/as produzem políticas-práticas curriculares de decisão curricular a partir dos seus posicionamentos e negociações curriculares que realizam em sala de aula frente às propostas políticas oficiais, mas, sobretudo, nas articulações que realizam em sua prática diante das situações do que não está, e nem pode ser totalmente previsto nos cotidianos das escolas e da sala de aula.

É preciso enfatizar que, o cotidiano em nossa pesquisa, delimitado a noção de cotidiano escolar, está sendo significado também como uma das marcas discursivas que envolvem o “[...] momento propriamente do político: o de uma decisão sempre caracterizada por uma falta constitutiva, resultado da impossibilidade de qualquer ordem específica ser capaz de se tornar, definitivamente, a própria ideia de ordem”. (MENDONÇA, 2014b, p. 747).

O cotidiano escolar encarado assim a partir da/e como dimensão do político (MOUFFE, 2015) não integra desse modo somente “[...] a repetição, a tradição, a

sedimentação ou a burocracia”. (MARCHART, 2009, p. 22 apud MENDONÇA, 2014b, p. 760).

Mas, assim “[...] como outras figuras da contingência e da infundabilidade, tais como o acontecimento, o antagonismo, a verdade, o real ou a liberdade, mora, por assim dizer, no não fundamento da sociedade [...]”. (p. 22; p. 760). Estamos, desse modo, tomando o cotidiano escolar nos processos de produção curricular, enquanto espaços-tempos discursivos, que incidem sobre a produção dos sentidos curriculares possibilitando a abertura para criação e vivências curriculares outras (FERRAÇO, 2017).

Partindo do cotidiano, enquanto espaço-tempo político de significação curricular, entendemos que, processos de políticas curriculares são também “[...] forjados em meio às práticas cotidianas, levando a que nelas se pense saídas, propostas, outras ações, conhecimentos”. (ALVES; BERINO; SOARES, 2012, p. 51).

Estamos desse modo, parcialmente, considerando que, políticas curriculares de decisão curricular são também pensadas-vividas contextualmente nos currículos produzidos nas práticas docentes em sala de aula, através do jogo discursivo de negociação-articulação discursiva (SILVA, 2020).

Assim, quando falamos nessas políticas-práticas curriculares de decisão curricular construídas cotidianamente, estamos nos referindo também s ações de decisão que os/as professores/as fazem, por exemplo, sobre os modos de fazer o seu planejamento, em relação as formas de organizar e trabalhar os conhecimentos, os modos e momentos que realizam as práticas avaliativas, levando em consideração nessas decisões não apenas as demandas das políticas oficiais, mas as suas demandas também pessoais e profissionais e as demandas contextuais dos/as alunos/as em sala de aula (MELO, 2019; SILVA, 2020).

[...] a política deixa de ser concebida como um acordo pré-determinado capaz de retirar dos atores sociais a responsabilidade ética de decidir contingencialmente e produzir a própria subjetivação. Mesmo não sendo decisões sobre as quais tenhamos pleno controle consciente ou de onde possamos derivar resultados previsíveis ou, ainda, que possam ser julgadas obrigatoriamente as melhores, são essas decisões precárias que constituem a política. (LOPES; 2012, p. 713).

Desse modo, estamos considerando que os/as professores/as se constituem como tais, no momento das decisões que realizam em suas práticas curriculares cotidianas em suas posições de sujeitos e, ao se decidirem, estão produzindo política,

“[...] não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada”. (OLIVEIRA, 2013, p. 375).

Neste patamar, Oliveira (2013, p. 376) defende a ideia de que, “[...] as *políticaspráticas* cotidianas incorporam as formas de expressão de si de seus *políticopraticantes* (sujeitos de conhecimentos, emoções, valores, escolhas políticas, histórias de vida) [...] no seu acontecer cotidiano e que, portanto, processos de *aprendizagemensino* [...]”.

Nesse sentido, a autora aponta para um sentido de política a qual está também presente “[...] escolhas, os desejos e as possibilidades *políticaspráticasexpressivas* dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz”. (OLIVEIRA 2013, p. 376).

Desse modo, endossamos o fundamental papel das pesquisas no campo das práticas curriculares e do currículo se dá em promoverem uma retomada da dimensão política do que se produz nas escolas e, mais especificamente, nos cotidianos das salas de aula, e fortalecer o reconhecimento dos responsáveis por essas produções nos cotidianos escolares não apenas como reprodutores, mas *políticopraticantes*, o que em nossa pesquisa estamos a chamar, com base na perspectiva discursiva que estamos operando, de decisores/as curriculares políticos.

Entendendo, a partir da Teoria do Discurso que “[...] o político se refere a luta por significação, ao dissenso, ao conflito, também diz respeito à tomada de decisão em terreno indecível”. (BORGES; LOPES, 2019, p. 36-37). Frente a isto, o/a professor/a enquanto decisor/a curricular político em sua prática, faz escolhas e essas decisões estão inscritas em um terreno indecível considerando suas posições de sujeito, essas sempre construídas discursivamente em contextos precários e contingentes.

### 3 CAMINHO DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Tratamos do caminho de negociação-articulação teórico-metodológico que percorremos para produção desta pesquisa demonstrando, neste capítulo, os procedimentos metodológicos que mobilizamos para atendimento de nossos objetivos, a definição do campo e os critérios de seleção dos sujeitos colaboradores, os instrumentos e técnicas de análise correspondentes aos pressupostos científicos que inscreveu a produção desta pesquisa em uma abordagem qualitativa.

Quem pesquisa não é a/o intelectual que se supõe porta-voz de uma verdade nem tenta formar porta-vozes de verdades. Igualmente, quem pesquisa não é quem pode prescrever ou pré-inscrever o currículo em determinado sentido. De forma mais precária, pesquisar impõe tentar des-sedimentar discursos instituídos, produzir outras leituras, outros discursos e trabalhar na direção de negociar essas leituras com tantas outras leituras, sabendo-se igualmente submetido a essa produção discursiva. (LOPES, 2018, p. 163- 164).

Inicialmente destacamos nesse caminho, a base teórica articulada na construção metodológica desta pesquisa, sendo esta a Teoria do Discurso, que parte da rejeição a um fundamento último do social e da compreensão da realidade como produção discursiva, inscrevendo nossa pesquisa em uma perspectiva de produção do conhecimento ontologicamente centrada na contingência e na crítica a fundamentos fixos (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015).

Isso, no entanto, não significa abandonar uma organização, ou assumir uma postura “[...] anti-cálculo ou anti previsões com bases epistemológicas”. (LOPES; BORGES, 2017, p. 570). Com a Teoria do Discurso, operamos buscando compreender os modos como nas práticas curriculares dos/as professoras/as políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas, dentro de uma estrutura discursiva social demarcada – cenário pandêmico da COVID-19 - sem ter a pretensão de realizar generalizações universais, mas, buscando as contingências que tornaram possível a estabilização e emergência parcial de certos sentidos neste contexto delimitado.

[...] a impossibilidade plena de compreensão de um significado concerne tanto à precariedade dos contextos (instituições, escolas, universidades, campos de estudo) quanto à incompletude de identificações dos sujeitos (escritores, leitores, pesquisadores, atores sociais). [...] isso significa que [...] sujeitos, significados, identidades e contextos não são pré-existentes de forma que se possa conhecê-los para se extrair deles os contornos definidores dos sentidos de uma leitura. (LOPES, 2018, p. 137).

Para isso, tomamos as noções de negociação e articulação discursiva nos processos de significação, demarcando, pois, nossa posição em trabalhar com as políticas-práticas curriculares em uma perspectiva de negociação-articulação discursiva, buscamos produzir sentidos que não foram e nem nunca serão estabilizados em sua totalidade (LACLAU; MOUFFE, 2015).

### 3. 1 TRATAMENTO DAS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES EM UMA PERSPECTIVA DE NEGOCIAÇÃO-ARTICULAÇÃO DISCURSIVA NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19

A Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015; LACLAU, 2011), como abordagem que mobilizamos em nossa pesquisa, emerge da necessidade de questionarmos fronteiras hierarquizadoras supostamente estabelecidas entre o que seria política curricular e o que seria prática curricular na produção do currículo, contribuindo para que atuemos com a impossibilidade de fixações dualistas às possibilidades de explorarmos as análises de seus sentidos enquanto discursos que mutuamente se produzem, em uma perspectiva de articulação discursiva.

Partimos, então, de uma perspectiva dos sentidos de prática curricular articulada aos sentidos de política curricular, o que implica num borramento em nossas análises às posições hierárquicas de que a política defina a prática ou o currículo afirmado em apenas uma relação de reprodução, pois, articulação não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta, inexoravelmente, na modificação das identidades articuladas (MENDONÇA, 2014a). Nessa direção, percebemos a produção das políticas-práticas curriculares como articulações do pensado-vivido no cotidiano da sala de aula e da escola.

Assim, partir da noção de articulação discursiva, na construção de uma compreensão parcial dos modos como as políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas nas práticas curriculares, em que foi pautado o interesse de nossa pesquisa, nos possibilita a interrupção de “[...] certas sedimentações, fortalece a agência e promove a reconfiguração dos modos instruídos e, com isso, promove um descentramento das estruturas dadas como estáveis [...]”. (BORGES, 2015, p. 21-22).

Nessa direção, a noção de articulação a partir da Teoria do Discurso, em Laclau e Mouffe (2015), traz uma importante contribuição quanto à compreensão de como se dão os processos de significação no social, partindo da premissa de que qualquer prática no social se constitui discursivamente, ou seja, “[...] não tem um plano de constituição anterior ou exterior à dispersão dos elementos articulados”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183). Nessa direção, o que existe são “[...] jogos de linguagem que nos mobilizam e se impõe contingencialmente nos processos de estabilização de certos sentidos – o caráter político dessa articulação”. (BORGES, 2015).

Operar com esse registro discursivo centralizando a incorporação da noção de político, nos possibilita abandonar uma fixação prévia ou definida de política curricular nas práticas curriculares e apostar, a partir dessa perspectiva, como destaca Lopes (2015), na produção do descentramento de seus processos decisórios e na contextualização radical de toda política curricular (LOPES, 2015).

A noção de político (MOUFFE, 2015) nessa referência discursiva se distancia assim de enfoques racionalistas, e a sua significação, em uma perspectiva diferenciada e intrínseca à noção de política, atua também na reconfiguração do que se concebe como política para além de lógicas racionalistas e objetivistas que buscam focalizar os processos decisórios de produção da política curricular apenas à centralidade do Estado (BORGES; LOPES, 2019).

Por “o político” refiro-me à dimensão do antagonismo inerente às relações humanas, um antagonismo que pode tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais. A “política”, por outro lado, indica o conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer uma certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre conflituais porque são sempre afetadas pela dimensão do “político”. (MOUFFE, 2005, p. 20)

A incorporação da noção de político em nossa pesquisa, a partir dos sentidos parciais apresentados, nos possibilitou que construíssemos uma compreensão analítica de política curricular em negociação nas práticas curriculares docentes a partir de uma noção de política enquanto decisão curricular, essa subsidiada não apenas à centralidade das propostas curriculares consideradas políticas oficiais, mas inclusive nas articulações das ações/decisões que professores/as tecem cotidianamente nos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula, entendendo que esses/as “[...] configuram-se enquanto agentes políticos, suas práticas tornam-se

ações políticas centradas na produção de sentidos interpelados também, mas não apenas, por aqueles discursos que os atravessam”. (SILVA, 2010, p. 100).

Nesse sentido, atuar em uma perspectiva de descentramento do processo de produção da política curricular a partir da noção de político, “[...] é conceber que todo centro é instável e fugidio; sujeito à disputa, no tempo e no espaço”. (LOPES, 2015, p. 447). Partindo dessa premissa, nos conduzimos na análise que objetivamos sobre quais políticas curriculares fizeram parte do global e local em que estiveram escritas as práticas curriculares das professoras, com base nos dados que obtivemos com questionários, e aprofundamo-nos com uma entrevista semiestruturada, considerando enquanto políticas curriculares não apenas propostas documentais curriculares que estas estiveram a sinalizar como influências políticas no desenvolvimento do currículo em suas práticas.

Mas também, admitimos nessas análises partir de uma concepção de política enquanto decisão (LOPES, 2015; SILVA, 2020), as construções políticas cotidianas que emergiam a partir dos discursos curriculares das professoras, em relação às ações/decisões mobilizadas nos processos de ensino-aprendizagem em suas práticas curriculares cotidianas, tentando atender as demandas de propostas curriculares, como juntamente a suas demandas pessoais e profissionais e as demandas dos/as alunos/as, levando em consideração que no cenário político cotidiano essas demandas se ampliam, se interconectam e se multiplicam, fazendo política (FRANGELLA; DIAS, 2018).

A política deixa de ser uma determinação – em primeira ou em última instância – da economia para assumir primazia na constituição do social. A economia é ela mesma política, depende de decisões políticas. Os discursos instituídos da política – linguagem, práticas, instituições – são entendidos como formas de ordenar dimensões, mas também como capazes de subverter e refundar o social de outras maneiras, reconhecidamente antagônicas e conflituosas. Política remete muito mais a conflito do que a consenso, muito mais a produção de sentidos e movimentos diferentes do que a definição de universalismos categóricos e de regras de organização. (LOPES, 2015, p. 448).

Nessa direção, nos interessou também saber, atrelada a identificação das políticas curriculares, em que se inscreveu produção das práticas curriculares das professoras, a análise dos modos como essas políticas foram mobilizadas em suas produções curriculares cotidianas, nesse sentido tomamos como possibilidade identificarmos esses processos de mobilizações, operando com a Teoria do Discurso,

a noção apresentada inicialmente de articulação imbricada com a noção de negociação.

Ao estabelecermos, parcialmente, algumas especificidades a essas noções em nossa pesquisa e suas relações com as noções de política e político, anteriormente expostas e que incidem sobre os modos em que estamos as mobilizando em nossa pesquisa, sendo estas: a articulação, como anunciado de acordo com a TD, uma relação de elementos diferentes que resulta na modificação das identidades articuladas (MENDONÇA, 2014a), estando assim para “[...] uma construção política a partir de elementos dessemelhantes”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 154).

A noção de negociação, dentre outros sentidos, está sendo tomada também como relação de elementos diferentes, mas que nesta pesquisa estamos mobilizando como referência que está para operação da dimensão do político, enfatizando o conflito, as disputas que não desaparecem e que é possível perceber no processo articulatório, estando assim intimamente relacionadas à prática política de significação (FRANGELLA, 2016, p. 114).

Nesse sentido, a noção negociação, na linha discursiva que estamos operando, indica que os sentidos nas práticas curriculares não estão definidos, mas que a todo momento estão sendo significados com base em consensos conflituosos (articulações), evidenciando a operação do político no jogo de significação curricular, enquanto que articulação se estabelece como o momento em que significações são provisoriamente estabelecidas, uma vez que se constitui em uma relação entre elementos, de tal modo que a sua identidade seja alterada como resultado de uma prática articulatória (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Nessa direção, nos aproximamos da possibilidade de identificar nos discursos construídos, a partir de questionário e entrevista, os elementos curriculares (objetos discursivos) que estiveram em negociação nas práticas curriculares e as articulações discursivas que se produziram nas relações desses elementos negociados, configurando, desse modo, processos de mobilizações políticas, esses compreendidos como formações discursivas e discurso em Laclau e Mouffe (2015), não se limitando a elementos linguísticos ou não linguísticos, “[...] todo objeto é constituído objeto de discurso, uma vez que nenhum objeto é dado fora de condições discursivas de emergência”. (p. 180).

[...] a prática de articulação, como fixação/deslocamento de um sistema de diferenças não pode consistir em fenômenos puramente linguísticos; mas deve, ao contrário, atravessar toda densidade da multiplicidade de instituições, rituais, práticas através das quais uma formação discursiva é estruturada. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 183).

Para fazermos referência a alguns desses elementos curriculares, que foram considerados como objetos discursivos no tratamento de nossas análises a partir da TD, os quais buscamos identificar sendo mobilizados nos possíveis processos de negociações-articulações curriculares discursivas na prática curricular, se faz necessário discorrermos sobre o contexto histórico-social de aparição das práticas curriculares que investigamos.

Compreendendo, a partir da TD, o contexto também como elemento discursivo, uma operação discursiva que incidiu sobre os discursos produzidos nessas práticas e nas articulações políticas que essas produziram, assim como essas sobre o mesmo, tornando possível as suas existências e constituição, “[...] de modo que estamos lidando com estruturas, ordens, legitimidades sempre contingentes e precárias”. (MENDONÇA, 2014b, p. 751).

O contexto em questão, que tornou possível a produção discursiva das práticas curriculares das professoras que colaboraram com a nossa pesquisa e que refletiram na produção discursiva desta pesquisa, se estruturou, parcialmente, em um cenário que nos trouxe elementos provocadores a argumentação dos pressupostos do registro discursivo de análise do social que estamos operando (TD), que dizem respeito à instabilidade e precariedade na qual Laclau e Mouffe (2015) defendem que as práticas sociais se estruturam, apontando para momentos onde foi possível ver estruturas que, à primeira vista, pareciam sedimentadas, sendo desarticuladas (COSTA; PEREIRA, 2020), ou melhor, passando por processos deslocatórios (MENDONÇA, 2014b), esse contexto em questão se inscreveu no cenário da pandemia da COVID-19, provocada pelo Coronavírus SARS-CoV-2, que teve sua existência significada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como anunciamos, em 2020.

Nessa perspectiva, partimos de uma compreensão do cenário pandêmico da COVID-19 a partir da TD como uma experiência deslocatória que desafiou estruturas e ordens nas quais estivemos concebendo o social, evidenciando a precariedade e contingência que Laclau (2011) defende que se constituem socialmente nos discursos e práticas articulatórias.

Em relação a nosso objeto de investigação, isso refletiu em um primeiro momento, em deslocamentos dos espaços-tempos dos discursos escolares de produção da prática curricular e das políticas curriculares que incidiam sobre a produção discursiva dessas práticas.

Nisso, a noção de deslocamento via Teoria do Discurso implica a experimentação de um momento de crise, de desajuste em que novos processos de significação são requeridos, assim como a reativação de sentidos existentes (NASCIMENTO, 2020). Com as medidas de combate a disseminação do vírus SARS-CoV-2, dentre elas, confinamento e distanciamento social, as escolas experimentaram do fechamento necessário de seus prédios e interrupção de suas propostas curriculares ao requerimento de possibilidades outras de desenvolvimento das práticas curriculares.

Para o atendimento dessa demanda, o MEC considerou que as atividades curriculares fossem retomadas por meio de espaços digitais, no que se configurou como ensino remoto emergencial, isso implicou como primeira questão de descolamento na produção discursiva da prática curricular, uma articulação da convivência do espaço-tempo entre escola e casa.

Nesse percurso, a impossibilidade, como argumenta Kohan (2020, p. 6), de “[...] pensar uma escola-casa ou uma escola em casa, pois justamente a escola nasce da separação da casa e das outras instituições sociais”, foi suspensa, em outras palavras, a escola teve a sua então recorrente espacialização-temporalidade física rompida.

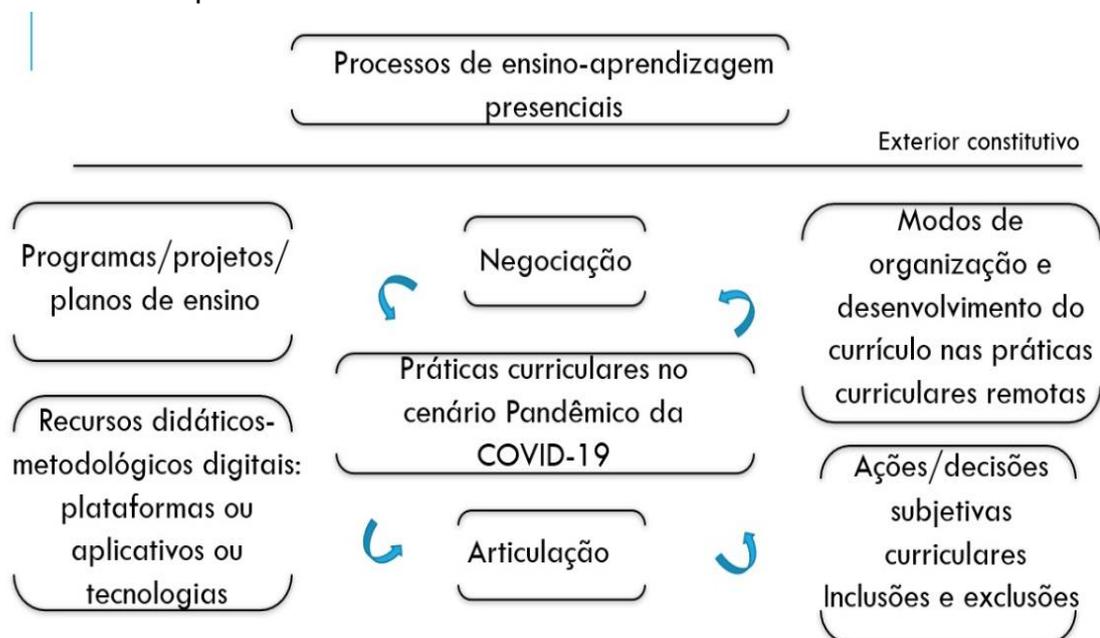
Compreendendo que a noção de deslocamento via TD envolve “[...] três dimensões: 1) Ele é a forma mesma de temporalidade; 2) Ele é a forma mesma de possibilidade; (3) Ele é a forma mesma de liberdade”. (NASCIMENTO, 2020, p. 40). Ao interromper a espacialização da escola no desenvolvimento curricular, mostrando dessa forma as marcas precárias e contingentes da construção dos sentidos curriculares escolares, gerando assim uma crise de significação, o cenário pandêmico abriu possibilidades para novas estruturas, assim como a reativação de sentidos já existente no jogo de significação político curricular, entendidos como efeitos deslocatórios na perspectiva discursiva que estamos operando.

Nessa perspectiva, buscamos identificar nos discursos que obtivemos das professoras, a partir do questionário e entrevista, os elementos curriculares que estiveram em negociação e as articulações discursivas que se produziram nas

relações desses elementos negociados em suas práticas curriculares inscritas nas possibilidades de significação desse contexto marcado pelo trauma de processos deslocatórios, nos questionando se estes se fizeram sentidos nas mobilizações de políticas curriculares na construção curricular discursiva em suas práticas.

Tendo em vista que, a operação de articulação a partir da TD envolve a articulação de elementos que se relacionam temporariamente a partir de uma relação de negatividade a um inimigo comum, ou seja, um exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015), o tratamento das nossas análises diante do contexto apresentado se conduziram percebendo como exterior constitutivo a impossibilidade da construção de práticas curriculares em processos de ensino-aprendizagem presenciais, e como elementos discursivos curriculares que buscamos identificar nos discursos das professoras para compreender como se operaram processos políticos de negociações-articulações curriculares discursivos em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19, os seguintes, conforme buscamos ilustrar diagrama 2 a seguir.

Diagrama 2 - Operação de articulação na análise dos processos de negociações curriculares nas práticas curriculares



Fonte: A Autora <sup>4</sup> (2021)

<sup>4</sup> Esse diagrama foi construído e adaptado em nossa pesquisa com base em uma figura que ilustra a operação de articulação centrada em um exemplo do movimento feminista, em Nascimento (2020, p. 29), a referência completa do livro encontra-se no final deste trabalho.

Como podemos observar no diagrama acima, os círculos em aberto estão representando que “[...] os discursos não estão fechados ou completos, mas pelo contrário, são divididos ao meio. Isso mostra que eles são em partes elementos (discursos particulares), e em parte momentos de equivalência (parte do discurso hegemônico)”. (NASCIMENTO, 2020, p. 40). Nesse sentido, a totalidade resultante da operação de articulação é o discurso hegemônico (NASCIMENTO, 2020).

Cabe destacar que nenhuma construção hegemônica será jamais capaz de fundar finalmente o social, logo, isso significa que a construção do discurso hegemônico, assim como da fronteira antagônica, é sempre falido e suas fronteiras são sempre moveis e podem variar de acordo com conjunturas políticas. A contingência atinge tanto a construção da hegemonia quanto a construção do inimigo que a constitui. (NASCIMENTO, 2020, p. 40)

Desse modo, atuar com a operação de articulação discursiva como categoria analítica nos possibilitou operar não apenas questionando sentidos instituídos, mas perceber as contingências que tornaram possível a estabilização de certos sentidos curriculares na produção discursiva das práticas curriculares das professoras no cenário pandêmico da COVID-19.

Nesse viés, buscamos construir, com base na perspectiva teórica-metodológica que assumimos, sentidos a partir dos discursos das professoras, nos afastando “[...] de fixações e fechamentos, desvelando, por sua vez, um movimento político-curricular que visa assegurar a pluralidade de saberes-fazer e a valorização das práticas cotidianas [...]”. (SILVA, 2020, p. 96-97).

Nesse contexto, se faz necessário abordarmos os caminhos metodológicos que percorremos na produção desses sentidos, através da coleta e análise dos dados produzidos pelos/as colaboradores/as. Dessa forma, tecemos as considerações sobre o percurso para essa produção e as justificativas de nossas escolhas por meio dos nossos critérios de seleção, procedimentos e instrumentos, entre outros elementos que compõem esse caminho.

### 3. 2 CAMINHOS DE PRODUÇÃO DOS DADOS

Tratamos, nesta seção, dos procedimentos metodológicos de produção dos dados da nossa pesquisa, enfatizamos inicialmente a caracterização do campo e os critérios de seleção dos/as colaboradores/as. Destacamos também os momentos que

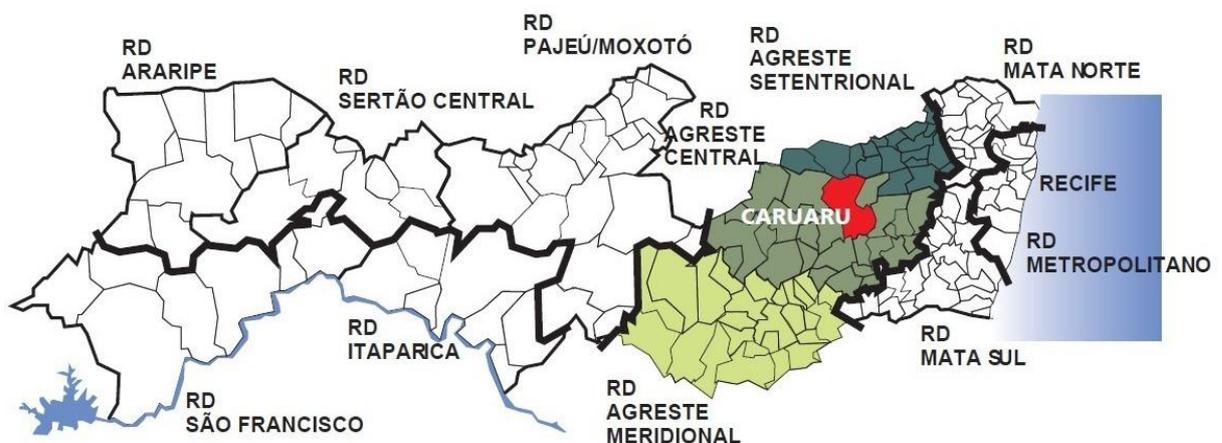
caracterizaram o percurso de produção dos dados, os instrumentos e técnicas de análise mobilizadas, e a caracterização do perfil dos/as profissionais-colaboradores/as.

### 3. 2. 1 Caracterização do campo e critérios de seleção dos/as colaboradores/as da pesquisa

Como nossa pesquisa inscreveu-se no campo do currículo, mais especificamente das políticas-práticas curriculares pensadas-vividas no desenvolvimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental, demarcamos como campo de pesquisa a escola pública que ofertava em seu programa de ensino esse primeiro ciclo do ensino fundamental, inseridas no contexto geográfico, histórico e social da cidade de Caruaru (Pernambuco).

O nosso direcionamento a essa localização geográfica, deveu-se por nossa inserção em um dos campos formativos em educação pública nessa cidade, a partir do Mestrado em Educação Contemporânea no Campus Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), isso fez com que definíssemos como critério inicial a produção desta pesquisa nas realidades escolares de ensino público que cercam esse polo acadêmico-educacional, entendendo ser esta uma das funções sociais da universidade através da pesquisa, se inserir produzindo reflexões e análises nas realidades em que se encontra, reconhecendo as demandas discursivas do seu próprio lugar de origem.

Mapa 1 - Localização regional de Caruaru em Pernambuco



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Retirado do site Visita Caruaru

A cidade de Caruaru, situa-se geograficamente na região do agreste central pernambucano como destacado no mapa, a uma distância aproximada de 134 km da capital Recife e possui uma população estimada de 356.128 habitantes (IBGE, 2017).

Tendo em vista essa localização, é com recorrência conhecida como capital do agreste, e mais popularmente, como “capital do forró”, por sediar uma das maiores festas juninas do Brasil e sempre exaltar esse ritmo em seus eventos e atividades culturais.

Bonito pra você ver é na noite de São João, quem vem pra Caruaru, de longe vê o clarão. O céu fica colorido, de tantos foguetes e balões. Se você quiser dançar forró, lá tem pra mais de quinze palhoções. A dança termina de manhã, [...] é por isso que Caruaru é a capital do forró [...]. (MÚSICA DE JORGE DE ALTINHO).

A partir disso, Caruaru se destaca como um polo cultural e turístico da região, assim como um importante polo econômico e acadêmico-educacional do agreste pernambucano (PREFEITURA DE CARUARU, 2020). Sendo reconhecida, no cenário nacional “[...] por suas famosas feiras: da Sulanca, de Artesanato, do Paraguai ou Importados, do Gado, do Troca-troca e a Feira Livre, tão divulgada por Luís Gonzaga, na famosa composição de Onildo Almeida: a Feira de Caruaru”. (MARQUES, 2006, p. 13).

Enquanto polo acadêmico-educacional, Caruaru abrange campi de três das principais universidades do estado, além do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE) anunciado, fruto do projeto de expansão e interiorização das universidades federais durante o governo Lula, comporta também campus da Universidade de Pernambuco (UPE) e do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE).

Contudo, como abordamos, nosso interesse se inscreveu nos campos formativos da Educação Básica, especificamente, escolas públicas, a seguir apresentamos uma relação do quantitativo de escolas públicas existentes na cidade de Caruaru a partir de dados Censo escolar do ano de 2020.

Tabela 1 – Relação do quantitativo de escolas públicas em Caruaru – Pernambuco

<b>Categoria</b>	<b>Quantitativo</b>
Escolas públicas municipais	160
Escolas públicas estaduais	28

Fonte: A Autora (2021)

Ao delimitar a escola pública como campo de nossa pesquisa, se faz importante ressaltar os deslocamentos que as escolas, pertencentes à rede pública de ensino, experimentaram com o cenário pandêmico da COVID-19, no qual nossa pesquisa esteve inscrita, considerando esse cenário, a partir da TD, como uma experiência deslocatória que incidiu discursivamente sobre o cotidiano escolar de produção das práticas curriculares docentes.

Nesse contexto, em março de 2020, a COVID-19, doença causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019 em Wuhan (China), foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde como uma pandemia a partir do reconhecimento da existência de surtos dessa doença em vários países do mundo, dentre eles, o Brasil, que teve seu primeiro caso confirmado em fevereiro do mesmo ano. Por se tratar de uma doença infecciosa, as recomendações a fim de minimizar a propagação do vírus e desencadeamento da doença, como já sinalizado, se estabeleceu a partir de medidas de distanciamento e isolamento social.

Diante disso, em Pernambuco e mais especificamente em Caruaru foram publicados decretos e medidas provisórias de suspensão do funcionamento das aulas nos prédios escolares, considerando o desenvolvimento das aulas a partir de casa por meios digitais, de modo que todos/as praticassem, dentro das suas possibilidades, medidas de confinamento social #ficaemcasa (PERNAMBUCO, 2020).

Nesse sentido, a escola no contexto de pandemia não desapareceu, mas teve um “[...] de seus pilares fundamentais rompidos: a arquitetura escolar [...] quando a cena física desapareceu, o cronossistema da escola, família, trabalho e lazer foi perturbado”. (NAPOLI, 2020, p. 2-3, tradução nossa). A suspensão do espaço físico que caracterizava parte dos sentidos do modelo escolar recorrente, culminou assim na inserção de outras espacialidades-temporalidades discursivas na organização e produção curricular.

Desse modo, demarcado os espaços-tempos deslocados da escola pública no cenário pandêmico da COVID-19 em Caruaru (Pernambuco) como campo de nossa pesquisa, tratamos de traçar o perfil de seleção dos colaboradores/as da pesquisa. Por nosso objeto se inscrever no campo do currículo do ensino fundamental (especificamente anos iniciais) e se tratar dos modos de mobilização de políticas curriculares nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações

discursivas das práticas curriculares, consideramos como colaboradores/as professores/as atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

Para além destes critérios, consideramos os profissionais que: (1) atuem em uma escola pública na cidade de Caruaru (agreste central pernambucano), por partirmos, como argumentado, também de um espaço formativo de ensino público inscrito nessa região do agreste e considerarmos que uma das funções sociais da Universidade através da pesquisa é produzir reflexões e análises sobre as realidades que lhe cercam; (2) seja professor/a dos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que estamos tratando das políticas-práticas curriculares nesse contexto de ensino; demarcamos também, como critério que este ou esta (3) possua experiência entre 2 a 5 anos ou mais na docência.

Esse último critério de seleção se deu por acreditarmos que esse marco temporal possibilita a existência de uma maior articulação de saberes-fazer curriculares em suas práticas, contribuindo, para que possam falar com mais propriedade sobre a mobilização de políticas curriculares em suas práticas curriculares cotidianas.

Sendo assim, para atender aos critérios demarcados, recorreremos a buscas na internet (em páginas do Instagram e Facebook da SEDUC, grupos de WhatsApp) o contato de um/a profissional que trabalhasse na Secretaria de Educação que nos encaminhassem o contato dos/as professores/as que se aproximassem do perfil delimitado, tendo em vista que, a SEDUC se encontrava nesse período (primeiro semestre de 2020) restrita para visitas presenciais por causa, como tratamos, da pandemia da COVID-19 que se propagava nesse período no Brasil e no mundo.

Nisso, conseguimos o contato de uma profissional que exercia a função de assessora do trabalho de coordenadores/as pedagógicos atuantes nas escolas municipais de Caruaru-PE. Fizemos contato por telefone apresentando a ela nossa proposta de pesquisa, destacando os objetivos e as informações sobre os profissionais que estávamos buscando, e com isso, ela nos encaminhou o e-mail de coordenadores/as pedagógicos.

A partir disso, encaminhamos um questionário para a assessora pedagógica, que também realizava um trabalho de coordenação, e aos e-mails dos coordenadores/as pedagógicos fornecidos, tais perguntas nos permitiram levantar o perfil socioprofissional desses sujeitos no sentido de saber se estes/as trabalhavam nos anos iniciais do ensino fundamental com o perfil de professores/as que buscamos,

e dados iniciais que corroboraram com os objetivos e caminhos metodológicos de pesquisa.

Os dados iniciais obtidos com base nesse questionário com estes/as coordenadores/as pedagógicos, compõem a nossa seção *4. 1 Políticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19*. Esses dados contribuíram com a introdução dos resultados e discussão sobre as políticas curriculares mobilizadas no cenário pandêmico da COVID-19, que fizeram parte do global-local em que se inscreveram as práticas curriculares das professoras, discutidas em nosso capítulo de análise.

Assim, compreendemos que se faz necessário ressaltarmos que, as práticas dos/as coordenadores/as não se constituem como objeto de nossa investigação, mas esses sujeitos a partir desses dados iniciais se constituíram também como colaboradores/as da nossa investigação, considerando o espaço de atuação desse/a profissional como sujeito/local de negociação-articulação de políticas curriculares nas práticas curriculares dos professores/as (FRANGELLA, 2016).

O desenvolvimento desse primeiro momento da pesquisa contribuiu ainda, em termos metodológicos, para validar a precisão de tal instrumento (questionário) no atendimento dos nossos objetivos, refletir sobre as especificidades das nossas perguntas e o desenvolvimento de outras possibilidades instrumentais metodológicas para exequibilidade da pesquisa.

Assim, para além do questionário como técnica de coleta de dados, vimos a necessidade de realização de entrevista para atender nossos objetivos, sobre quais dessas políticas curriculares sinalizadas pelos/as coordenadores/as foram mobilizadas nas práticas curriculares das professoras e, nessa direção, também, identificar as negociações curriculares nas articulações discursivas operadas em suas práticas curriculares, e analisarmos a partir de seus discursos os sentidos curriculares construídos nesses processos de negociação-articulação das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

A partir disso, elaboramos um segundo questionário, para contactar novamente os coordenadores/as que colaboraram inicialmente e através deles chegarmos aos professores/as colaboradores/as com o perfil que definimos, e assim fizemos um primeiro contato por e-mail com os que haviam demonstrado no questionário anterior interesse e disponibilidade de contribuir em outros momentos com a nossa pesquisa, no entanto não obtivemos retorno, tentamos um segundo contato pelos telefones (número do WhatsApp) que nos haviam informado nas respostas dos questionários.

Obtivemos retorno apenas de um coordenador por telefone, ele aceitou responder o segundo questionário, mas nos disse que não poderia compartilhar com os/as professores/as com quem trabalhava em sua escola, pois todos/as estavam, segundo ele, muito ocupados/as com as demandas do trabalho remoto, em suas palavras: “todo mundo está muito ocupado, é aula remota, é parte burocrática, infelizmente não tenho coragem de pedir ou perguntar alguém para responder algo mais”.

Com o retorno de apenas um coordenador colaborador da primeira etapa da nossa pesquisa e com as escolas fechadas ainda por causa da pandemia, nos impossibilitando de procurarmos presencialmente nas escolas desses coordenadores/as os professores/as, transpomos esse questionário como formulário no *Google Forms*® e utilizamos como estratégia, que nos possibilitou encontrar virtualmente as professoras colaboradoras desta pesquisa, o compartilhamento nas redes sociais (Facebook e Instagram) e em grupos de WhatsApp e Telegram.

A partir disso, conseguimos respostas de 21 professores/as e de uma coordenadora ao nosso formulário, analisamos as respostas e fizemos uma seleção dos que atendiam os critérios e perfil que havíamos delimitados: (1) atuação em escolas públicas; (2) atuação nos anos iniciais do ensino fundamental (3) experiência de 2 a 5 anos ou mais na docência, no total foram selecionadas oito professoras e uma coordenadora.

Em diálogo com os dados obtidos com esse formulário, realizamos ainda uma entrevista no sentido de atender o nosso segundo objetivo específico, que diz respeito a identificação das negociações e articulações mobilizadas na produção do currículo em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

Para realização dessa entrevista fizemos um primeiro contato por e-mail com as professoras selecionadas a partir do formulário que haviam demonstrado interesse e disponibilidade em contribuir em outros momentos com a nossa pesquisa, e um segundo contato pelos telefones (número do WhatsApp) que haviam nos informado, obtivemos resposta de uma professora por telefone que denominamos como a professora Baião, a qual conversamos sobre os objetivos da nossa pesquisa e a possibilidade de realização da entrevista.

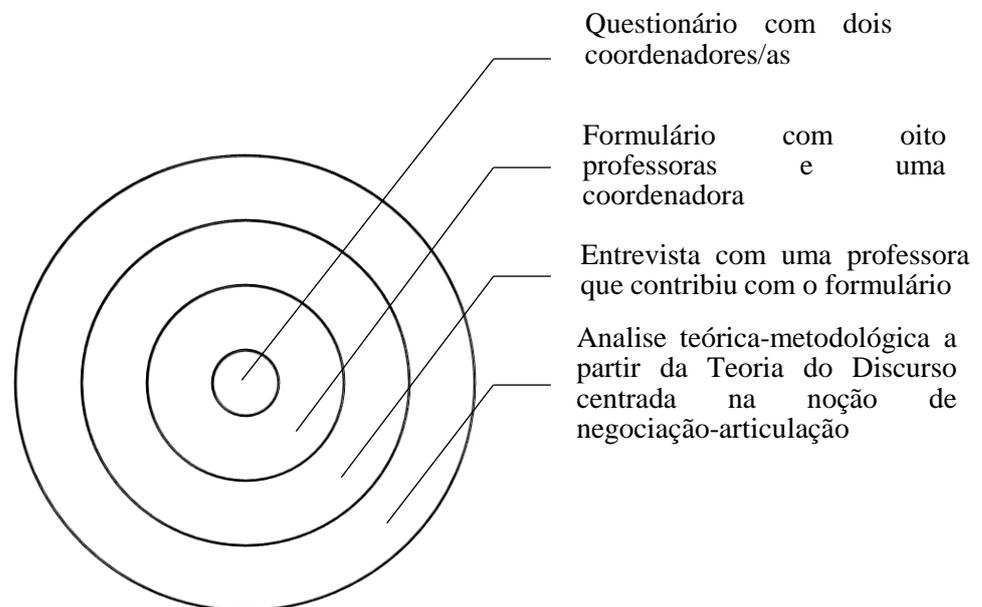
Nessa conversa, via WhatsApp, a professora já foi nos fornecendo dados sobre como vinha desenvolvendo sua prática no ensino remoto emergencial, antecipando e direcionando o momento da entrevista, enfatizando que o seu tempo estava limitado

por conta das demandas emergidas com o trabalho remoto e que naquele momento de diálogo poderíamos imediatamente deixar questionamentos para ela ir respondendo nesse tempo ocioso, em que estávamos conversando, e quando fosse possível.

Nessa direção, partimos de questões semiestruturadas em um roteiro<sup>5</sup>, que diziam respeito sobre como a mesma estava desenvolvendo em sua prática o currículo no ensino remoto emergencial, buscando evidenciar os modos, as estratégias, recursos ou plataformas que estava considerando para desenvolvimento do currículo em sua prática no contexto de ensino remoto emergencial.

Tratamos, também, de saber mais sobre os programas/projetos e/ou políticas curriculares que havia sinalizado no formulário, buscando compreender as influências que exerciam na produção da sua prática curricular, a fim de saber como foram operados processos de negociação-articulação na produção curricular de sua prática curricular diante das demandas dos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial (PEARE).

Figura 1 – Esquema de produção dos dados



Fonte: A Autora (2021)

Assim, a produção dos dados desta pesquisa aconteceu a partir dos seguintes momentos: questionário desenvolvido em julho de 2020 com dois coordenadores/as

<sup>5</sup> Ver apêndice E.

pedagógicos, em seguida desenvolvemos em novembro de 2020 um formulário no Google *Forms*® com oito professoras e uma coordenadora, e por último, realizamos em dezembro de 2020 uma entrevista com uma professora, destacamos a seguir como desenvolvemos esses procedimentos metodológicos na produção dos dados da pesquisa.

### **3. 2. 2 Procedimentos metodológicos: instrumentos e técnicas da pesquisa**

Organizamos o questionário, formulário e entrevista em categorias, mobilizando a Teoria do Discurso, centradas na noção de negociação-articulação, que mobilizamos como processos que nos permitem referenciar o caráter político sobre a constituição da prática curricular, a fim de compreender a partir dos discursos dos/as coordenadores/as e das professoras a mobilização de políticas curriculares nas negociações curriculares das práticas curriculares desenvolvidas no cenário pandêmico da COVID-19.

O questionário realizado no primeiro momento da pesquisa com coordenadores/as que evidenciamos anteriormente, nos possibilitou, diante da necessidade de medidas de confinamento e distanciamento social, obter virtualmente dados iniciais sobre o campo e sujeitos colaboradores da pesquisa. O desenvolvimento desse questionário contribuiu ainda para que realizássemos o teste do seu uso no atendimento de nossos objetivos de pesquisa, revisássemos e ajustássemos algumas questões, percebendo também as suas limitações e a necessidade de mesclar outros instrumentos e técnicas na produção dos dados que compuseram a nossa pesquisa.

Assim, a partir dos dados oriundos desse primeiro momento, elaboramos um formulário *Google Forms*®, versando questões sem opções previamente definidas (abertas) e questões que embora disponibilizassem opções previamente definidas também se fizeram “abertas” a outras possibilidades de registro de diferentes enunciados e acontecimentos, entendendo “[...] que toda formação discursiva é resultado contingente do jogo aberto de diversos discursos”. (SOUTHWELL, 2014, p. 143).

Partimos de questões<sup>6</sup> que dizem respeito ao interesse da pesquisa, ao fazer uso desse instrumento não nos limitamos a um jogo de perguntas que pudessem determinar as possibilidades de construção dos discursos das professoras, oferecendo “espaços outros” nas perguntas estruturadas para construção e emergência de outros enunciados ou questões em seus discursos.

Conjunto de questões, sistematicamente articuladas que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados. Podem ser questões fechadas ou abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. De modo geral, o questionário deve ser previamente testado (pré-teste), mediante sua aplicação a um grupo pequeno, antes de sua aplicação ao conjunto de sujeitos que se destina, o que permite o pesquisador avaliar e, se for o caso, revisá-lo e ajustá-lo. (SEVERINO, 2013, p. 109).

Buscamos, evidenciar, as influências políticas que fizeram parte do global e local em que se inscreveu a produção discursiva do currículo nas práticas discursivas curriculares das professoras no cenário pandêmico da COVID-19. Contudo, nos afastamos de uma análise perpendicular de política curricular enquanto proposta que age determinando ou legitimando, previamente, a construção da prática curricular desconsiderando a dimensão política do que se produz nas salas de aula.

Partimos, como tratamos em nosso capítulo teórico, de uma compreensão que as políticas curriculares não se resumem aos documentos prescritos elaborados na esfera governamental do Estado, mas que a política curricular envolve “[...] uma política de constituição do conhecimento escolar: um conhecimento construído simultaneamente para a escola (em ações externas à escola) e pela escola (em suas práticas institucionais cotidianas)”. (LOPES, 2004, p. 111).

Desse modo, as práticas curriculares desenvolvidas cotidianamente em sala de aula “[...] são concebidas como envolvidas no processo de construção curricular, o que significa que estão permanentemente em uma arena de jogos políticos de negociação entre os sentidos que podem ou não serem hegemônicos em determinado espaço-tempo”. (SILVA, 2020, p. 111). Nessa compreensão, as docentes e coordenadores/as colaboradores/as são produtores/as dessa construção curricular, e diante dos espaços de negociação-articulação que ocupam puderam produzir sentidos ao currículo engendraram nos dados nessa pesquisa.

---

<sup>6</sup> Ver apêndice E.

Assim, a partir dos dados oriundos do formulário, sentimos a necessidade de realizarmos uma entrevista semiestruturada, nesse momento especificamente com as professoras, que nos possibilitassem ampliar nossa análise às aproximações do jogo político de negociações-articulações na mobilização de políticas curriculares no âmbito das práticas curriculares cotidianas desenvolvidas no cenário pandêmico da COVID-19. A entrevista, trata-se de uma possibilidade, de acordo com Severino (2013, p. 108-109):

[...] de interação entre pesquisador e pesquisado. [...] visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. [...] Obtém do universo dos sujeitos, respostas também mais facilmente categorizáveis, sendo assim muito útil para o desenvolvimento de levantamentos sociais.

A realização da entrevista, assim como o desenvolvimento dos outros procedimentos, se deu por meios digitais, atendendo os decretos de medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social em decorrência do agravamento nesse período<sup>7</sup> da situação de pandemia da COVID-19, impossibilitando que acontecessem por meio de encontros presenciais

Nessa direção, a interação que caracterizou o momento de entrevista foi possível através de áudios e mensagens escritas compartilhadas, no aplicativo de mensagens WhatsApp, entre a pesquisadora e uma professora, que respondeu o questionário e se disponibilizou a contribuir também através da entrevista.

Na entrevista semiestruturada, partimos de um roteiro de questões<sup>8</sup> articuladas aos dados oriundos do formulário na busca de aprofundá-los a partir dos objetivos da pesquisa, embora partindo de questões previamente estabelecidas, a fim de não perdermos de vista aquilo que nos comprometemos enquanto interesse de pesquisa, a própria professora direcionou ao momento da entrevista sobre os modos em que esteve desenvolvendo o currículo em sua prática curricular cotidiana nos anos iniciais do ensino fundamental, frente às demandas de ensino-remoto emergencial emergidas com o cenário pandêmico.

Nesse sentido, embora com as limitações que essa técnica de coleta de dados também oferece, foi possível, a partir dos discursos da professora produzidos com a entrevista, o registro de diferentes eventos curriculares que atravessaram a

---

<sup>7</sup> Dezembro (2020).

<sup>8</sup> Ver apêndice E.

construção de sua prática curricular cotidiana nesse cenário, frente às demandas de programas e projetos curriculares digitalizados e as influências que estes exerceram sobre suas práticas.

Assim como, compreender os modos que os conteúdos e atividades curriculares foram desenvolvidas, os recursos curriculares escolhidos como plataformas/aplicativos/tecnologias e como espaço-tempo de negociação e produção curricular no ensino-remoto emergencial e as razões dessas escolhas, as estratégias didático-metodológicas e avaliativas mobilizadas frente as demandas cotidianas emergidas nas relações com os/as alunos/as nos momentos de ensino-aprendizagem, e as relações com os pares e coordenação pedagógica nesses processos.

A seguir, registramos no quadro abaixo as especificidades necessárias para realização da entrevista que aconteceu em um período de três dias, conforme a disponibilidade da professora frente as demandas do trabalho remoto por meio de áudios e mensagens escritas no aplicativo de mensagens WhatsApp.

Quadro 1 - Processo de realização da entrevista

Período	Modos de registro	Processo de análise
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizada entre os dias 04 e 08 de dezembro (2020)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transcrição dos áudios e mensagens escritas no whatsapp e imagens compartilhadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise a partir da TD centrada nas noções de negociação-articulação</li> </ul>

Fonte: A Autora (2021)

Analizamos os discursos da entrevista em diálogo com os discursos do formulário/questionário e dos textos das políticas por elas sinalizadas, compreendendo, a partir da Teoria do Discurso, que esses discursos estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a sua produção discursiva. Assim, “[...] a teoria do discurso não se limita somente a reaver e reconstruir os significados destas práticas, mas ao fazê-lo, analisa o meio pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados, inseridos em estruturas sociais incompletas e indecíveis”. (ARAÚJO, 2015, p. 93).

Assim, sem a pretensão de universalizar os sentidos produzidos, buscamos na análise desses discursos identificar núcleos de sentido de política curricular, prática curricular e currículo, considerando assim as recorrências discursivas sobre esses enunciados relacionados com nossos objetivos de pesquisa. “Contudo, não desprezaremos os sentidos semânticos expressados de forma isolada, ou seja, de forma não recorrente, por considera-los também como constitutivos dos discursos a serem analisados”. (MARQUES, 2014, p. 1207).

### 3. 2. 3 Caracterização do perfil das professoras e coordenadores/as colaboradores/as da pesquisa

Destacamos, o perfil socioprofissional dos/as coordenadores/as e professoras que contribuíram com os dados da pesquisa. Inicialmente, tratamos, das características que envolvem os/as colaboradores/as que ocupam a posição discursiva de coordenadores/as pedagógico/a, destacando suas formações iniciais, tempo e campo de atuação organizados na tabela abaixo.

Tabela 2 - Perfil socioprofissional dos/as coordenadores/as

<b>Nomes</b>	<b>Formação</b>	<b>TA<sup>9</sup></b>	<b>Anos dos EF</b>
Coordenador 1	Pedagogia/especialização em Gestão escolar	12 anos	Anos iniciais/finais do Ensino Fundamental
Coordenador 2	Matemática e Pedagogia	2 anos	Ensino Fundamental/Ensino Médio e EJA
Coordenadora 3	Pedagogia	3 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: A Autora (2021)

Como anunciado, a partir de uma seleção das respostas que obtivemos com o formulário (segundo questionário) construído no Google Forms® e divulgados nas redes sociais e em grupos de WhatsApp, consideramos no total de oito professoras

<sup>9</sup> Tempo de atuação.

como colaboradoras da nossa pesquisa. A seguir, sistematizamos, na tabela as informações que caracterizam o perfil socioprofissional destas profissionais.

Tabela 3 - Caracterização do perfil socioprofissional das professoras-colaboradoras da pesquisa

<b>Nomes</b>	<b>Categoria</b>	<b>Formação</b>	<b>Tempo de atuação</b>
<b>1 Baião</b>	Professora	Pedagogia	4 anos
<b>2 Xaxado</b>	Professora	Pedagogia	Não informou
<b>3 Xote</b>	Professora	Normal Médio/Pedagogia	14 anos
<b>4 Arrasta-pé</b>	Professora	Pedagogia	17 anos
<b>5 Pé-de-serra</b>	Professora	Letras	20 anos
<b>6 Zabumba</b>	Professora	Pedagogia	15 anos
<b>7 Rojão</b>	Professora	Biologia	25 anos
<b>8 Marcha</b>	Professora	Letras/Pedagogia	Não informou

Fonte: A Autora (2021)

Ressaltamos que os seus nomes fazem referência ao título de “capital do forró” que leva Caruaru, como todas as colaboradoras são pertencentes a esse município, decidimos por nomeá-las com as variações e instrumentos que caracterizam o forró nessa região e de modo geral no nordeste brasileiro, como enfatizado na tabela, a fim de garantir o anonimato de suas identidades na pesquisa, fazendo inferências às características do contexto geográfico em que estão inseridos, nesse caso elementos que culturalmente constituem a forma como a cidade se fez e é com recorrência conhecida.

Figura 2 - A professora em ação do artista J. Borges



Fonte: Borges (1998)

Nota: Obra do acervo de artes do artista J. Borges

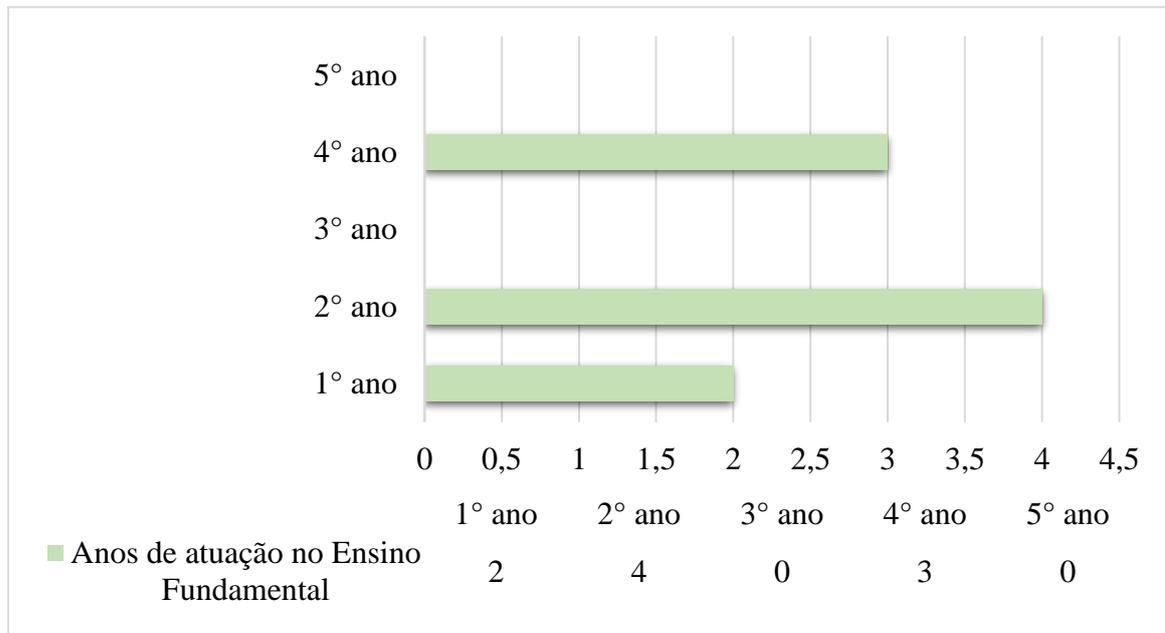
Além disso, metaforicamente, essa nomeação também se relaciona na produção de discursividades em nosso objeto de estudo, a prática curricular docente, que para tal como o forró, não se produz de forma isolada, mas no contato e interação com os discursos políticos de outras práticas, assim como ilustrado na figura acima, embora em um contexto de confinamento e distanciamento social essas interações discursivas curriculares, como trataremos em análises, ainda se fizeram sentidas de modos outros.

Como destacado na tabela 3, apenas duas das professoras-colaboradoras não tem como formação-acadêmica inicial o curso de Pedagogia, estabelecido de acordo com a formulação legal como formação mínima necessária à atuação na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Essas docentes estariam, então, por motivos específicos, atuando, em etapas diferentes das que correspondem sua formação inicial (Biologia; Letras).

Além disso, como informado, possuem experiência entre 3 a 25 anos de atuação, não se configurando dessa forma como professoras iniciantes, o que as inscrevem em uma produção discursiva diversificada de experiências e aprendizagens profissionais, importante, para tratar com mais propriedade as produções políticas no âmbito de suas práticas curriculares cotidianamente, articulando, as tensões emergidas com o cenário pandêmico.

Destacamos ainda, os anos específicos em que as professoras direcionavam suas práticas no momento em que responderam ao formulário, organizamos estas informações no gráfico a seguir, a fim de facilitar a compreensão de uma das posições discursivas que essas professoras assumiam na produção de sua prática curricular.

Gráfico 1: Anos de atuação das profissionais colaboradoras



Fonte: A Autora (2021)

É importante, antes de adentrarmos na discussão desses dados apresentados no Gráfico 1, enfatizar que quando falamos em posição discursiva estamos nos reiterando do sentido de sujeito como descentrado e plural. Deslocamos “[...] a constituição dos sujeitos do lugar da totalidade, de projeto acabado a uma zona de instabilidade que a narrativa pedagógica oculta, mas que é espaço de significação, de negociação [...]”. (FRANGELLA, 2013, p. 582).

Nesse sentido, o maior número das professoras que responderam ao formulário assumiam a posição de professoras no segundo ano do ensino fundamental (professoras Baião, Xaxado, Xote, Arrasta-pé, Rojão e Marcha), como apontado no gráfico, o que evidencia a inscrição dessas professoras em práticas discursivas alfabetizadoras, considerando que o segundo ano em articulação com o primeiro ano do ensino fundamental (que tivemos a inscrição de duas professoras: a Professora Zabumba e Marcha) serem tratados como ciclo de desenvolvimento do processo de

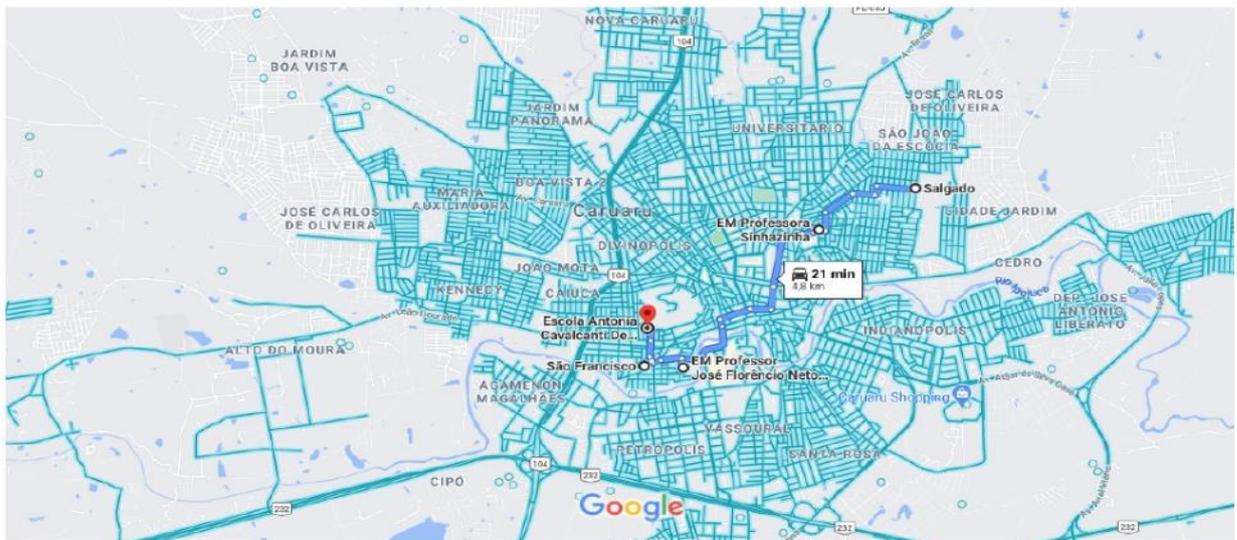
alfabetização na escola (BRASIL, 2018). Ressaltamos, a repetição da professora Marcha, por essa ter nos informado a sua atuação nos dois anos mencionados.

No quarto ano tivemos também um número considerável, dentro da amostra de professoras colaboradoras da pesquisa, as professoras Baião, Xaxado e Pé-de-serra nos informaram ser esse o ano em que direcionam o desenvolvimento de suas práticas.

Nessa direção, também destacamos o lugar em que essas profissionais falavam/agiam, levando em consideração as condições de emergência dos discursos produzidos pela pandemia, nesse sentido, apresentaremos as escolas-campos informadas como *lôcus* de ensino dessas profissionais, considerando os deslocamentos desses espaços-tempos de atuação produzidos pelo ensino remoto emergencial.

Com as respostas do formulário, identificamos professoras-colaboradas pertencentes a três escolas públicas de Caruaru que se constituíram assim a partir dos discursos das professoras como escolas-campos da nossa pesquisa, a saber: Escola Professora Sinhazinha (4 professoras); Escola Professor José Florêncio Neto Machadinho (3 professoras); Escola Antonia Cavalcanti De Albuquerque (2 professoras).

Mapa 2 - Localização das escolas-campos da pesquisa



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Google Maps (2021)

Diante disso, as escolas-campos desta pesquisa estão localizadas nos bairros Salgado (Escola Professora Sinhazinha; Escola Professor José Florêncio Neto Machadinho) e São Francisco (Escola Antonia Cavalcanti De Albuquerque) da cidade de Caruaru. O Salgado é considerado o maior bairro, em território e em população, sendo inclusive considerado “uma cidade dentro de Caruaru” (SANTO, 2018).

O São Francisco, popularmente conhecido como Bairro Independente da Rua Preta, considerado um dos bairros mais antigos da região cuja a origem está ligada intrinsecamente ao surgimento da cidade, também se destaca pela sua extensão populacional e, sobretudo, pela concentração comercial de microempresas dos mais diversos segmentos, com prevalência do setor de confecções (MARQUES, 2006).

Consideramos assim, essas especificidades regionais em nossas análises, pois o discurso social é co-constitutivo (BURITY, 2014) dos discursos produzidos pelos/as coordenadores/as e professoras desta pesquisa, suas vivências, experiências, formações e território estão imbricados na produção de seus fazeres docentes e da produção da sua prática curricular, inclusive presentes nas suas negociações-articulações no movimento de escolhas ou negações das políticas curriculares em evidência.

#### **4 POLÍTICAS CURRICULARES NOS PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES CURRICULARES NO ÂMBITO DAS ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS DAS PRÁTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19**

Tratamos neste capítulo, dos resultados e discussões em torno de nossas análises sobre os modos como as políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

Evidenciamos nessas discussões, a pluralidade de políticas curriculares que fizeram parte do global-local em que as práticas curriculares das professoras estiveram inscritas, as influências que estas exerceram sobre a produção do currículo em suas práticas, assim como as políticas que emergiram nas ações/decisões construídas cotidianamente nesse cenário a partir de processos de negociações-articulações curriculares.

Tratamos também, dos sentidos curriculares construídos nas práticas curriculares das professoras no cenário pandêmico da COVID-19, ou seja, os sentidos de currículo e prática curricular construídos a partir de seus discursos emergidos frente ao desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial nesse contexto.

A contribuição para produção dos resultados e discussões dessa pesquisa se estabeleceu num primeiro contato com o campo, através de sujeitos que assumiam a posição discursiva de coordenador/a pedagógico/a em escolas públicas no contexto caruaruense, que nos apontou as políticas curriculares construídas no cenário pandêmico da COVID-19, nesse contexto, e a reverberação de processos de negociações destas políticas nas articulações discursivas das práticas curriculares docentes.

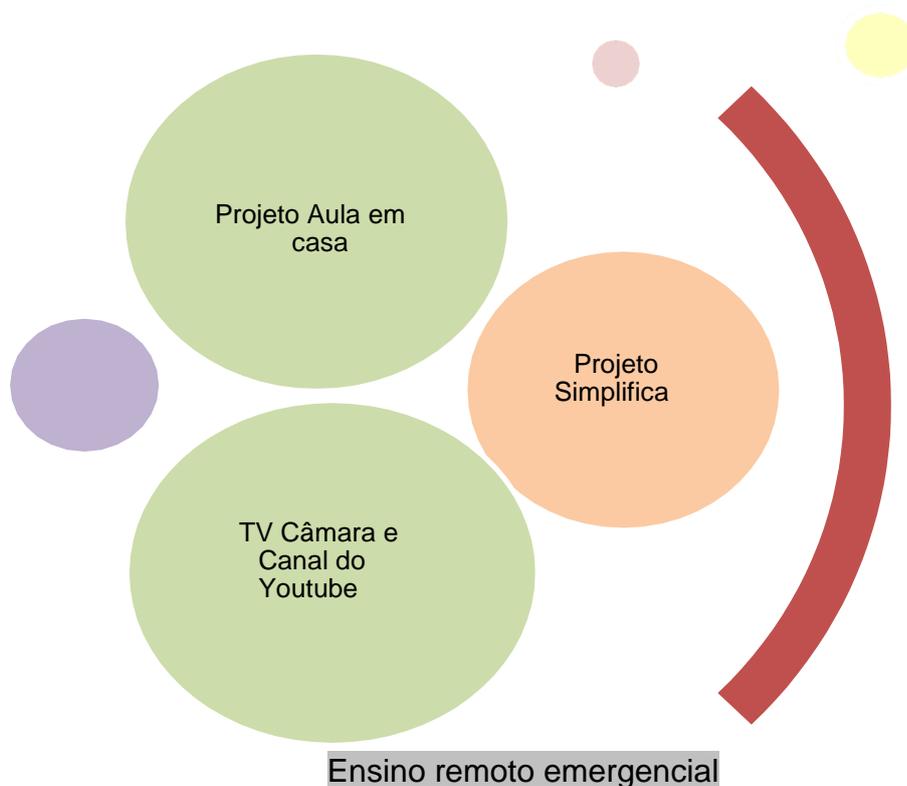
##### **4. 1 POLÍTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19: PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES ATRAVÉS DA ARTICULAÇÃO DISCURSIVA DE COORDENADORES/AS**

Desenvolvemos as discussões desta seção, a partir da articulação dos discursos do coordenador 1, coordenadora 2 e coordenadora 3 que assumiam a posição/função de coordenadores/as pedagógicos em três escolas públicas em

Caruaru (Pernambuco), estes sujeitos colaboraram com dados iniciais sobre as políticas curriculares que fizeram parte do global-local, em que se inscreveram as práticas curriculares das professoras-colaboradoras no cenário pandêmico da COVID-19.

Esses/as profissionais apontaram alguns programas e projetos pelos quais evidenciaram as políticas curriculares desenvolvidas no município diante da emergência do ensino remoto. Destacamos essas evidências a seguir:

Figura 3 - Políticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19



Fonte: A Autora (2021)

Conforme destacado na figura acima, os discursos dos/as coordenadores/as apontaram os seguintes programas e projetos de ensino como políticas curriculares em evidência no desenvolvimento do ensino remoto emergencial. Nessa direção, destacaram que a produção das aulas no ensino remoto emergencial articulava uma programação de aulas-vídeos transmitidas pela TV Câmara (canal 22.2) e pelo canal no Youtube da Prefeitura de Caruaru, além de um conjunto de materiais disponíveis na plataforma “Aula em Casa – Caruaru”, organizados no site da prefeitura.

Figura 4 – projeto aula em casa caruaru



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Dados da Secretaria de Educação – Caruaru/PE (2021)

Este projeto ou programa em questão, de acordo com informações apresentadas no site da prefeitura de Caruaru, onde o mesmo encontra-se acoplado, trata-se de um copilado de materiais pedagógicos organizados em parceria com grupos de iniciativa pública e, principalmente, privada, a saber: “[...] Câmara de #vereadoresdecaruaru, @governo\_do\_amazonas #tvpingim, @amplificaoficial, #imaginablefutures, #escolamais, @fundacaolemann e #fundaçãooorobertomarinho. Todos juntos pela Educação!”. (SEDUC, 2020, s. p).

Nesse sentido, esse projeto articula, além de um conjunto de apostilas organizadas pela secretaria de educação para uso dos/as professores/as e alunos/as no contexto de ensino remoto emergencial, também um aglomerado de apostilas, videoaulas e atividades de programas como o “Simplifica” e “Vamos aprender” que pertencem a iniciativa privada.

Os discursos dos/as coordenadores/as nos apontaram ainda que as tecnologias digitais utilizadas estavam sendo significadas para além de ferramentas de apoio, em alguns momentos se confundindo com o significado que estes sujeitos

estavam a chamar de política e até de currículo, “[...] buscando minimizar as dificuldades e cumprir o currículo dentro daquilo que é possível”. (COORDENADOR 1, 03/07/2020). Eles/as também destacaram processos de negociações de políticas curriculares com os/as professores/as.

As políticas curriculares são negociadas e discutidas com o corpo docente nas aulas atividades e nas formações continuadas que ocorrem na escola e pela GRE. Tal negociação se dá por meio das discussões dos resultados internos e externos, buscando uma melhora na prática curricular e uma melhor interdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento qualidade [sic]. (QUESTIONÁRIO, COORDENADOR 1, 03/07/2020).

Assim, compreendemos a coordenação pedagógica como sujeito/local de negociação (FRANGELLA, 2016) de políticas curriculares na escola, que atua assim discursivamente na “[...] promoção do diálogo entre as políticas educacionais e o cotidiano escolar [...]”. (PERFEITO; OLIVEIRA-MENDES; ALMEIDA, 2019, p. 237). Nesse espaço de negociação os/as coordenadores/as apontam que há negociações entre os (as) docentes com a gerência regional de educação – GRE e nas práticas pedagógicas que permeiam a escola.

Nesse caso, se está comprometido tanto com as demandas locais como com as demandas da rede como totalidade, daí que entre um e outro, não se trata de escolhas, de dualidade em disputa, mas de atravessamentos e dupla inscrição, “nem um nem outro” e sim “um e outro”, numa produção híbrida, sempre inacabada, decisão, terreno do político”. (FRANGELLA, 2016, p. 2).

Nesses processos de negociações, apontados pelos/as coordenadores/as, que aconteciam com os/as professores/as, existem possibilidades do que Melo (2019) tem enfatizado como movimento de recriação das práticas curriculares em uma relação coletiva com os outros membros da escola, nesse caso as políticas curriculares têm seus sentidos recriados na relação e organização de suas práticas curriculares apoiados em coletivo, nesse caso em específico em um movimento discursivo que, de acordo com os sujeitos, tem acontecido a partir de reuniões com os professores via Google Meet.

Uma vez por semana a equipe gestora se reúne na escola para um momento de reunião, para possibilitar uma fala entre coordenação e professor procurando sempre de forma clara ajudar o docente neste momento que estamos enfrentando, buscando sempre acompanhar as aulas remotas

através dos grupos de alunos. (QUETIONÁRIO, COORDENADORA 1, 03/07/2020).

Nesse sentido, evidenciamos também nos processos negociações das políticas, nesse cenário, o acompanhamento dos processos de ensino e retorno dos/as alunos/as, sentidos parciais que tentam não se estabelecer enquanto processo regulatório das práticas curriculares dos/as professores/as, mas numa condição colaborativa de reencontrar e atender aos/as estudantes, como destacamos na tentativa de ajudar professores/as nas suas ações docentes.

A partir desse cenário pandêmico em decorrência da COVID-19 causado pelo Coronavírus SARS-Cov-2, é importante enfatizar que muitos de seus discursos foram permeados de preocupações em relação às condições em que estavam realizando seu trabalho e a como as atividades curriculares estavam sendo construídas, em uma tentativa emergencial de adaptação ao processo de ensino remoto emergencial, em suas palavras destacamos os seguintes trechos:

Estou procurando sempre canais e meios de comunicação que me ajude nesse momento online, minha rotina de trabalho mudou muito pois estou tendo uma carga horária bem maior do que no ambiente escolar, as atividades escolares estão sendo realizadas tanto por videoconferência quanto pelo WhatsApp, não estamos conseguindo atingir 100% dos nossos alunos, pois sabemos que muitos deles não tem acesso a meios de comunicação e outros os pais não são alfabetizados para ajudar os filhos. O processo está sendo lento mais estamos fazendo o possível para uma Educação de qualidade. (QUESTIONÁRIO, COORDENADORA 2, 03/07/2020).

Difícil. As demandas do nosso trabalho é diária e bem movimentada, mas quando estamos na escola estamos no convívio com estudantes e professores e podemos interagir na resolução de problemas e situações apresentadas, de maneira remota ficou difícil fazer esse acompanhamento diário tanto com relação ao desenvolvimento pedagógico como com tantas outras demandas que costumamos conviver corriqueiramente. (FORMULÁRIO, COORDENADORA 3, 03/11/2020).

Percebemos a partir desses discursos, dois enunciados em evidência, a sobrecarga ao trabalho desses profissionais quando comparam a construção das atividades na escola de forma presencial, que aconteciam anteriormente, desenvolvidas agora em um intervalo menor no tempo Cronos, assim como um apontamento a necessidade de capacitação e formação dos/as professores/as para atuação nesse formato de ensino online, necessidade essa em que podemos incluir a escola como um todo, pois não estava preparada para o atendimento das demandas nessa realidade atípica.

A recorrência da necessidade de manter a educação de 'qualidade' no município, também, elucida os discursos dos projetos e programas que contribuem com a rede municipal de Caruaru. Os sentidos de qualidade que formulam as articulações discursivas apontam caminhos da privatização que não acompanham a realidade dos/as estudantes, pois mesmo na tentativa de aplicar vários métodos não houve o alcance de todos/as devido as dificuldades de acesso a internet.

Dessa forma, as políticas-práticas curriculares demonstram que “[...] são também conflitos entre representações sobre o que vem a ser currículo, bem como entre as identidades e subjetividades projetadas por essas representações”. (LOPES, 2018, p. 149). Esses conflitos revelam-se nas tentativas de continuidade de um currículo em meio a uma crise sanitária e num cenário de desigualdades sociais que impossibilitaram aos coordenadores/as atenderem 100% da comunidade de estudantes matriculados nas escolas.

A partir desses dados iniciais nos direcionamos à discussão de quais políticas curriculares, sinalizadas pelos/as coordenadores/as, e de que modos estas foram mobilizadas nas práticas curriculares dos/as professores/as, tendo por referência seus discursos construídos através dos formulários e entrevista.

#### 4. 2 “A GENTE TENTA SEGUIR ELE, TIPO ASSIM, EU COLOCO UMAS ATIVIDADES EXTRAS, COMPLEMENTARES, FAÇO A DIDÁTICA DO MEU ENTENDESSE”: AS POLÍTICAS CURRICULARES MOBILIZADAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19

A compreensão de política curricular ainda tem sido recorrentemente significada por grupos com discursos políticos que tentam “simplificar” a ideia de política curricular a um “planinho” que a escola e, mais nomeadamente, os/as professores/as devem seguir em suas práticas em sala de aula, pautadas assim em lógicas racionalistas e objetivistas que conformam visões estadocêntricas da política (BORGES; LOPES, 2019).

Esses discursos buscam apagar o caráter político do que se produz nos cotidianos das escolas e das salas de aula, desconsiderando o/a professor/a como sujeito político que, ao desenvolver um currículo ou currículos em sua prática, não apenas o reproduz, mas também atua politicamente, pensando-vivendo a política curricular através de processos de negociações curriculares (SILVA, 2020).

Quando eu entrei, eles deram plano de ensino a gente, antes mesmo da pandemia, e depois com a pandemia eles criaram um plano, no início pediram pra gente trabalhar o material simplifica, isso foi quando não havia ainda, não tinha ainda um plano de ensino, o plano de ensino veio chegar em maio, até março, abril, até o início de maio a gente ainda estava trabalhando com o Simplifica. E a gente tenta seguir ele, tipo assim, eu coloco umas atividades extras, complementares, faço a didática do meu entendesse? Mas a gente tem que seguir aquele planinho que eles enviaram. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Pesquisas indicam (SILVA, 2020; MELO, 2019; MAGALHÃES, 2018) que esses discursos pautados em lógicas estadocentradas da política têm com recorrência se articulado nos últimos anos em Pernambuco e, mais especificamente, em Caruaru, a partir das relações que a Secretaria de Educação do Estado e do Município têm estabelecido com fundações e grupos educacionais ligados ao setor privado.

Desconsiderando o poder de agência dos professores, a inserção crescente de grupos privados nos sistemas educacionais, vem tratando esses profissionais como técnicos responsáveis pela aplicação de seus modelos de escola [...]. Assim, estamos diante de um processo que busca colocar a escola e sua gestão pública [...] num lugar de ineficácia em que a solução seria introduzir “pacotes” de metodologias, modelos de gestão e ensino ditados por aqueles que são exteriores a escola. (MELO; ALMEIDA, 2019, p. 38).

Nessa mesma lógica, identificamos o programa “Simplifica”, nos discursos das professoras que colaboraram com a produção dos dados da nossa pesquisa, como proposta política que influenciou, em um *primeiro momento*, a produção discursiva de suas práticas curriculares construídas no cenário pandêmico da COVID-19. No site do “Simplifica”, explica-se que:

Simplifica é o programa criado pelo Amplifica em parceria com a Fundação Lemann e a Imaginable Futures para criar experiências pedagógicas mediadas pela tecnologia e disponibilizadas gratuitamente para os estudantes do Ensino Fundamental: anos iniciais e finais. Utilizamos plataformas e ferramentas *Google For Education* para que diversos professores do Brasil que agora trabalham remotamente possam aplicá-las em seus contextos educacionais”. (SIMPLIFICA, 2020, s. p).

Do mesmo grupo dito “não governamental e apartidário” do “movimento pela Base<sup>10</sup>”, o Simplifica, de acordo com as informações apresentadas no próprio site do programa, foi criado por redes políticas com alcance internacional (como o Amplifica, *Imaginable Futures*) em parceria com a Fundação Lemann, sob a justificativa de apresentar supostas “soluções” aos estudantes e professores/as frente as demandas de ensino-aprendizagem emergidas a partir do cenário de pandemia.

Nessa direção, ressaltamos que a BNCC funciona enquanto um grande “guarda-chuva”, que se apresenta não apenas como política curricular que tem um único sentido e uniforme em suas prescrições, identificamos apontamentos que a mesma tem “tentáculos” e vai se reforçando enquanto discurso político por meio dos diversos programas e projetos adotados pelas secretarias e incorporados nas práticas curriculares como “auxiliares” e assim passam despercebidos, como se fossem meros coadjuvantes e como se a grande política mesmo fosse a BNCC, isso cria um “manto” discursivo por vezes “turvo”, desviando as atenções da complexidade da trama político-discursiva (SILVA, 2021).

O cenário pandêmico, nesse sentido, serviu como uma “oportunidade a mais de negócio” para expansão do mercado de introdução de pacotes de ensino que se apresentam como propostas “solucionadoras” à educação pública que vem sendo no Brasil protagonizadas, principalmente, pela BNCC, sendo o momento oportuno em que os sistemas municipais de ensino e as escolas estavam buscando alternativas e

---

<sup>10</sup> Somos um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros. (MOVIMENTO PELA BASE, 2020).

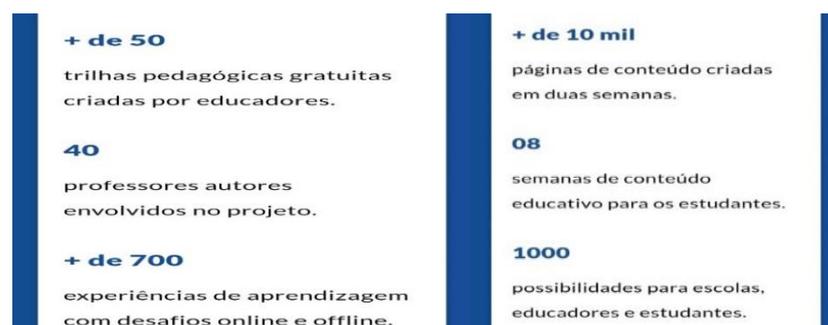
possibilidades de ação, frente às emergências, para desenvolvimento de práticas de ensino remotas, com o intuito de impor seus materiais e fortalecer ainda mais as relações público-privada nas definições de propostas curriculares na educação escolar pública.

Foi possível perceber isso nos discursos das professoras quando nos apontaram que, antes da secretaria de educação e a escola construírem um plano de ensino para aulas no período pandêmico, o pedido foi que desenvolvessem sua prática a partir do material que se apresentava como “pronto” do Simplifica, ou seja, enquanto as escolas ainda estavam na fase de planejamento/replanejamento das suas atividades frente as demandas do ensino remoto.

Assim, a dimensão do significado de um cenário pandêmico ainda estava sendo colocada e o Ministério da Educação publicava orientações (como o Parecer CNE/CP Nº: 5/2020) para as escolas pensarem e organizarem modos de desenvolver suas atividades de forma remota, o Simplifica apresentava ao município (no caso específico que estamos tratando de Caruaru, agreste pernambucano) seus materiais definidos de “experiências de aprendizagem” para aulas remotas, como se já fosse previsível antes, que o incorporava como programa de ensino para todas as escolas do município, impondo às professoras uma assimilação passiva imediata em suas práticas curriculares.

Essa tentativa de controle das “experiências de aprendizagem” como se fosse possível determinar *a priori* o que é e pode ser vivido como experiência no processo de aprendizagem, ainda mais em um cenário que produziu múltiplos deslocamentos e significações. Nesse sentido, se distancia “[...] da noção de experiência como acontecimento, como movimento que se coloca na impossibilidade de previsão e de linearidade e de estruturação a qual nos coadunamos”. (MOTA; FRANGELLA, 2019, p. 70).

Figura 5 - “Visão geral” na página de apresentação do “Simplifica”



Fonte: A Autora (2021)

Nessa visão geral apresentada no site do programa, é possível observar de início algumas das suas intencionalidades por trás do discurso de “simplificar” o trabalho do/a professor/a e as aprendizagens no ensino remoto, entre elas, a tentativa de deslegitimar a necessidade da atuação docente frente o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem online, com páginas de conteúdos criadas por outros/as “professores/as autores/as” para serem usadas diretamente pelos/as estudantes, eles tentam desconsiderar a incorporação dos/as professores/as no jogo de produção e decisão curricular.

Ademais, as informações contidas no site do programa ainda destacam como um dos eixos de sua proposta, que corroboram para essa intencionalidade evidenciada, a “aprendizagem centrada no aluno” que eles chamam como modelo pedagógico das trilhas, “[...] desenhado a partir de parâmetros sugeridos por Dewey (1938) e Kolb (1984) em seus trabalhos sobre o aprender por meio de experiências e vivências em uma construção única da equipe acadêmica”. (SIMPLIFICA, 2020, s. p).

Figura 6 - Uma aprendizagem em quatro ciclos (KOLB)

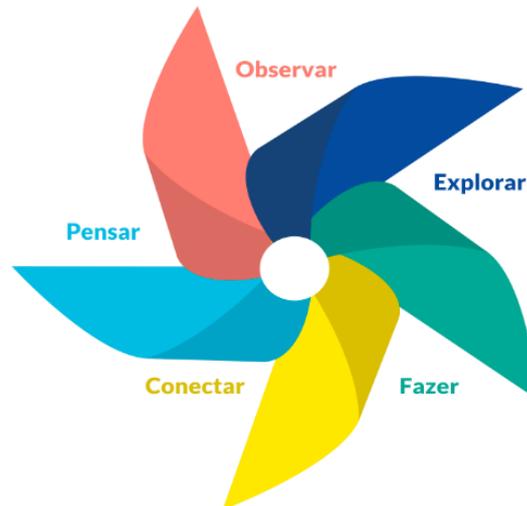


Fonte: A Autora (2021)

Esses ciclos da aprendizagem por sua vez, de acordo as informações apresentadas no espaço digital do programa, foram transformados em cinco pontos que eles destacam como intencionais na jornada do estudante, apresentamos estes na figura abaixo. “Ao unir a vida real à aprendizagem experiencial, as trilhas de

experiências do Simplifica aproximam os mundos acadêmico, digital e analógico das necessidades e essência de cada estudante”. (SIMPLIFICA, 2020, s. p).

Figura 7 - Cinco pontos intencionais na jornada do estudante (SIMPLIFICA)



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Figura 5, 6 e 7 retiradas dos site: <https://www.amplifica.me/simplifica/>

As supostas “trilhas pedagógicas” são desse modo apresentadas numa proposta de tentar de mesclar elementos entre o construtivismo e a linguagem por competências, demonstrando “[...] articulações com as demandas reguladas pelas exigências do currículo central, que atualmente no Brasil vem sendo protagonizadas pela BNCC”. (ALMEIDA *et al.*; 2020, p. 441).

Além disso, o Simplifica em sua proposta tenta introduzir o uso de plataformas e ferramentas ligadas o *Google For Education*, pacote do *Google Suite*, apresentando tutoriais de como os/as professores/as podem utilizá-las em suas práticas curriculares, estrategicamente alguns materiais necessitam do uso dessas plataformas para serem acessados (YouTube, Google Drive etc). Nisso, também disponibilizam sob a justificativa de “facilitar o acesso”, principalmente dos/as alunos/as, materiais com as atividades em Portable Document Format (PDF) para serem baixadas diretamente por eles/as ou serem encaminhados pelos/as professores/as aos estudantes.

Nas “trilhas” dessas ideias, evidenciamos que sob o discurso de “simplificar” e “aprender simples” mobilizados pelo programa, situam-se, pressupondo percursos e resultados homogêneos como experiências de aprendizagem, marcas discursivas de

tentativas de padronização dos currículos praticados pelas escolas no ensino remoto, numa clara tentativa de anular a experiência de criação curricular dos/as alunos/as e dos/as professores/as como profissionais capazes de decidir o que, como ensinar, e de que modo praticar sua avaliação (SILVA, 2020).

O canal do YouTube, a gente tem, assim, eu não criei, tem professores que criaram, eu não criei canal no YouTube, eu fazia videozinhos de explicação mesmo, tipo, eu trabalho com o computador, aí eu no início que a gente trabalhou com o Simplifica, aí eu peguei, fiz videozinhos mostrando a apostila no computador, eu posso até te mandar esse videozinhos e explicando. Por quê? Pra eles era melhor. Eu não sei se eu ainda tenho um vídeo do YouTube que eu fiz uma tentativa, um teste, mas ninguém visualizou, ninguém assistiu. Todo mundo também ficava dizendo que não tava conseguindo, aí eu beleza, assim vocês conseguem assistir, aí eu fiz através do celular mesmo, colocava o celular na tela do computador, ó gente, hoje a atividade simplifique e ficava explicando. Isso nas atividades do simplifica. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Todavia, como destacado nesse discurso, frente às imposições do Simplifica, a professora Baião sinaliza negociações curriculares que foi construindo a partir das necessidades dos/as alunos/as e que significaram romper, em parte, com a sequência das trilhas pré-determinadas, articulando outras significações, como eles/as não estavam conseguindo acessar os vídeos e todos os materiais/atividades que o programa disponibilizava em sua plataforma (em formato de slides, PDF, hiperlink), ela passou, como destacado em seu discurso, a gravar a tela do seu computador aberta com o conteúdo, produzindo vídeos-explicativos e os postando diretamente no aplicativo de mensagens WhatsApp, incorporando dessa forma sua leitura e interpretação antes desconsiderada pelos/as criadores/as do programa.

Desse modo, a situação apresentada pela professora Baião reforça, nesse cenário, “[...] a insubstituível presença de professoras e de professoras [sic] que não podem ser substituídos (as) por quem não está preparado para isso e menos ainda por sistemas tecnológicos auto programáveis e executáveis”. (KOHAN, 2020, p. 5), assim como evidencia, apesar das inúmeras tentativas de controle por parte dos programas de ensino, a impossibilidade de exercer, em sua totalidade, controle sobre as experiências curriculares construídas cotidianamente em suas práticas curriculares.

Diante dessa situação, a professora mobilizou seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015), se instituindo enquanto decisora curricular, tendo em conta as condições estruturais e contextuais disponíveis para sua

atuação curricular, também compreendido “[...] como a capacidade dos indivíduos para agirem reflexivamente dentro das limitações impostas pelos seus ambientes sociais e materiais”. (SAMPAIO; LEITE, 2015, p. 718).

Nessa direção, a professora ao gravar vídeos lendo e explicando o material do Simplifica, que tinha como pretensão ser enviado para incorporação direta pelos/as alunos/as, produziu outros sentidos que antes não estavam prescritos no texto do material, uma vez que, enquanto objeto de discurso “[...] todo texto [...] é aberto a múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Tal situação nos aponta, ainda, para uma análise desse programa “[...] como uma tentativa falha em si mesma de produzir uma prática curricular uniforme e que sempre haverá possibilidades de escapes”. (AXER; FRANGELA; ROSÁRIO, 2017, p. 1182). Nesse sentido, no acolhimento das necessidades e demandas dos/as alunos/as, a professora promoveu recriações curriculares (MELO, 2019) no texto do material em suas práticas.

A prática curricular, desse modo, pode ser compreendida como espaço potencial de lutas políticas e enfrentamento às lógicas centralizadoras, de mobilização de currículos como experiências impossíveis de serem antecipadas em supostas “trilhas”, qualquer tentativa nesse sentido é sempre falha (AXER; FRANGELA; ROSÁRIO, 2017).

Nessa direção, evidenciamos também, em um *segundo momento*, como influência política direta na produção das práticas curriculares das professoras no cenário pandêmico da COVID-19, “planos de ensino emergenciais” e o uso de um conjunto de “cadernos de atividades” que, de acordo com as informações apresentadas nos questionários e entrevista, foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente, para desenvolvimento das aulas remotas em substituição aos planos construídos no início do ano (2020) anteriormente à situação de estado de pandemia.

A criação desses planos de ensino e a disponibilização dessas apostilas em formato digital que aconteceu em um momento que as aulas já estavam ocorrendo de forma remota (meses depois do retorno de forma não presencial), também significou a descontinuidade do trabalho com os materiais de ensino do Simplifica e o planejamento/replanejamento das aulas remotas por parte da Secretaria de Educação, das escolas e dos/as professores/as.

Esse cenário de descontinuidade já identificado em outras pesquisas (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013), demonstrando que “[...] a ascensão de novas políticas é promovida graças às críticas e ridicularização das políticas antecessoras, vistas como ineficientes, materializou-se no contexto local produzindo uma organização curricular temporária”. (MELO, 2019, p. 117). Esse sentido de ridicularização se apresenta como negação da política anterior, mas também evidencia a hegemonia sempre precária e contingente que envolve qualquer processo de produção de política.

Assim, as escolas e as professoras passaram, nesse momento, a desenvolver suas práticas com base nas orientações dos planos de ensino emergenciais, articuladas com as atividades dos cadernos digitais de atividades e não mais com o material do Simplifica, essa mudança permitiu maior flexibilidade e autonomia para produzirem suas práticas curriculares em articulação as demandas contextuais locais.

#### **4. 2. 1 Planos de ensino emergenciais: negociação das políticas curriculares em uma perspectiva de articulação discursiva com as demandas contextuais locais**

Ao questionarmos se as professoras estavam utilizando alguma política para o desenvolvimento das aulas, foi recorrente nas respostas dos questionários o uso de planos de ensino propostos pela Secretaria de Educação como apontado nos discursos a seguir.

Seguimos os Planos de Ensino enviado pela a secretária de educação do município. (FORMULÁRIO, PROFESSORA BAIÃO, 02/11/2020);

No desenvolvimento das aulas trabalhamos com os planos de ensino disponibilizados pela Seduc. (FORMULÁRIO, PROFESSORA XOTE, 02/11/2020);

Temos apoio. (FORMULÁRIO, ZABUMBA, 02/11/2020);

Só o que é proposto pela Secretaria de Educação. (FORMULÁRIO, MARCHA, 03/11/2020).

A partir da entrevista com a professora Baião, se evidenciou que esses planos sinalizados nos formulários foram criados com a emergência do ensino remoto e significou, como dito anteriormente, a descontinuidade do programa Simplifica mobilizado inicialmente, demonstrando as contingências em que essa influência política se produziu e emergiu na produção curricular remota.

Os planos de ensino em questão, eram criados e enviados como propostas para serem desenvolvidas bimestralmente, e continham a seguinte estruturação distribuída em tabelas: “Unidades temáticas; Objetos de conhecimento; Habilidades; Situações didáticas/recursos; Avaliação” (SEDUC, 2020), demonstrando desse modo uma aproximação com a organização curricular referenciada no documento da Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, embora esses planos fizessem em sua estrutura referência a influências políticas globais, como essa que intencionam modos de centralização curricular, eles demonstravam flexibilidade curricular para que as professoras pensassem e desenvolvessem do seu modo as situações didáticas e o processo de avaliação, o que não se evidenciou na influência política anterior (Simplifica) como vimos, assim também conforme destacado neste discurso sobre os conteúdos desses planos: “[...] a *avaliação e situações didáticas/recursos* vem em branco, porque assim, alguns planos vão tá assim porque ela deixa a critério da gente, como vai se dar avaliação, como vai se dar a situação didática”. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Além dessas atividades que a gente segue do plano da SEDUC, né? tem as apostilas um, dois e três. A gente trabalha paralelo a esse plano, as apostilas um e dois já foi finalizada. E ontem a gente começou a atividade três, a apostila três, entendeu? Aí, a apostila três não foi disponibilizada fisicamente pra eles não, só foi disponibilizado em PDF pra gente. Aí todo dia a gente separa três ou quatro atividades da apostila paralelo ao nosso planejamento e envia também. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

A organização curricular presente nessas apostilas (cadernos de atividades 1, 2 e 3), incorporava apenas atividades de português e matemática, e foram elaboradas pelos/as professores/as formadores/as do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) junto a SEDUC, para serem utilizadas pelas professoras e alunos/as no desenvolvimento do currículo durante o ensino remoto emergencial.

É importante ressaltar que, a parceria do IQE com a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru não emerge no cenário de pandemia, pesquisas indicam (SILVA, 2020; MELO, 2019; MAGALHÃES, 2018) que esse instituto vem atuando em Caruaru desde 2017, na promoção de formações e incorporação de materiais pedagógicos nas escolas que buscam centralizar nas práticas curriculares das professoras mecanismos de conformação com as avaliações externas.

Entretanto, evidenciamos que, em um primeiro momento em 2020 nos deslocamentos das aulas para condições remotas, houve a descontinuidade das ações do programa de ensino do IQE e de outras propostas políticas que vinham sendo desenvolvidas nas escolas municipais, substituídas inicialmente pelos programas de ensino do Simplifica que tratamos.

Nesse mesmo cenário, identificamos da mesma forma, a descontinuidade do Simplifica e a reincorporação de materiais organizados pelo IQE em uma perspectiva de se tratarem de propostas “adaptadas” e “contextualizadas” ao cenário pandêmico e o desenvolvimento das atividades escolares em casa. Essas “adaptações”, no entanto, se estabeleceram mais no copilamento de materiais que já existiam com o adicional de referências ao contexto pandêmico e não efetivamente na construção de novas propostas (MACEDO, 2021).

Assim, a partir dos discursos que viemos expondo, além dos planos de ensino emergenciais, identificamos a produção de articulação com materiais digitalizados do IQE, mas igualmente mobilizava outras produções políticas curriculares na prática da professora Baião a partir da construção de seu planejamento, que acontecia, segundo ela, paralelo às atividades das apostilas, ou seja, não se restringindo à reprodução apenas dessas atividades, enfatizando que sempre incluía atividades “extras e complementares” não previstas nas propostas políticas desses materiais.

Esses processos decisórios que a professora foi produzindo em sua prática a partir da construção do seu planejamento nos aproximam da ideia de planejamento como espaço político de significação, em que os discursos das influências políticas são negociados com as articulações que a professora fazia em sua prática a partir das demandas que emergiam em seu contexto de atuação, considerando as necessidades e possibilidades<sup>11</sup> dos (as) seus (suas) alunos (as) no processo de ensino-aprendizagem remoto.

Num enfoque discursivo, a tomada de decisão é operada numa articulação política, e isso possibilita a reativação do político, ao mesmo tempo que radicaliza a ideia de responsabilidade. É porque toda decisão interrompe um determinismo que, ao se decidir, não se pode recorrer a uma razão onipotente para justificar a decisão. Consequentemente, só se pode ser responsável pela decisão tomada e tentar justificar sua razoabilidade. (BORGES; LOPES, 2019, p. 27).

---

<sup>11</sup> Essas necessidades e possibilidades dos alunos perante o processo de ensino-aprendizagem remoto serão enfatizados na próxima seção.

A decisão por não restringir apenas ao encaminhamento de atividades que eram propostas, mas buscar também incluir outras atividades que considerava necessárias na prática do currículo com seus/suas alunos/as nesse contexto, demonstra o caráter político que movimenta as articulações políticas produzidas na prática curricular cotidiana, inscritas assim sob um terreno de radical contingência, precariedade e provisoriedade (BORGES; LOPES, 2019).

Nessa direção também, os discursos políticos mobilizados na prática curricular da professora durante o cenário pandêmico ainda demonstraram que, as políticas curriculares que influenciaram sua prática nesse segundo momento de produção curricular remota não exerciam, diretamente, controle sobre as situações didáticas e o processo avaliativo, permitindo, de acordo com professora, que desenvolvesse a partir de seus “critérios” os modos e as situações didáticas-pedagógicas e avaliativas em sua prática, ampliando dessa maneira sua “autonomia” sobre as decisões acerca da condução de sua prática curricular no que diz respeito ao processo pedagógico didático-avaliativo.

[...] todo dia eu posto as atividades, mando áudio, dou explicação de cada atividade. E eu prefiro, agora, escolho minha responder no privado, um a um, por exemplo, eu jogo lá atividade no grupo e eles me dão a devolutiva no privado. Aí eu vou lá, corrijo OKzinho, diz eu tô com dúvida, aí eu explico no privado. Eu sei que é mais desgastante, mas prefiro assim (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

A partir desse discurso, a professora demonstra que procurou em sua prática curricular produzir uma prática didática-avaliativa no ensino remoto emergencial tendo por base uma relação dialógica com seus/suas alunos/as, decidindo por fazer isso de forma individual quando se refere que optou por receber as devolutivas no privado (se referindo ao aplicativo de mensagens WhatsApp<sup>12</sup>), pois isso, na sua concepção, embora tornasse mais “desgastante” em termos de ampliação do seu tempo de realização de trabalho remoto, possibilitava atender as demandas individuais de cada estudante em relação às dúvidas e dificuldades com as atividades, respeitando os ritmos e experiências específicas de cada um, enfatizando ainda que isso se tratava de uma decisão sua, portanto, que não se configurava como imposição ou uma prática comum a todos/as professores/as que trabalhavam em sua escola.

---

<sup>12</sup> No próximo capítulo trataremos de forma detalhada sobre o espaço que o aplicativo de mensagens Whatzapp teve nos processos de negociação e produção curricular durante aulas remotas no cenário pandêmico da COVID-19.

Nesse contexto, a prática curricular manifestada através da prática didática-avaliativa buscava assumir uma dimensão político-singular de produção com os/as alunos/as, baseando-se na construção de uma avaliação processual considerando o desenvolvimento subjetivo do aluno diante de uma diversidade de atividades, não se restringindo desse modo a um momento ou atividade específica.

Assim, “[...] nos parecem indicar que a informação no processo avaliativo não pode ser destinada apenas a eles, mas, sobretudo aos alunos”. (ALMEIDA *et al.*; 2020, p. 445). No entanto, é importante também sinalizar para ausência nesse processo da promoção de práticas de colaboração entre os próprios alunos/as, tendo em vista que a forma de organização disputada nesse espaço digital (comunicação privada no WhatsApp) privilegiava a interação entre aluno/a e professora e restringia a interação dos/as alunos/as entre si, demonstrando a tecnologia nesse sentido como mediadora desse processo individual, em detrimento de uma produção coletiva/colaborativa que envolve a escola como espaço de interação.

Diante do que foi exposto, evidenciamos a produção de práticas articulatórias curriculares em um primeiro momento com o programa Simplifica que, como discutimos, se relacionava e agia potencializando demandas hegemônicas de propostas políticas globais (protagonizados no Brasil pela BNCC) por homogeneização e centralização curricular, que tem apostado assim na tentativa de eliminação do político que aponta para o caráter subversivo de qualquer articulação política (MENDONÇA, 2014b).

Compreendemos que o Simplifica agia potencializando essas demandas, porque além da intenção de exercer controle sobre o currículo praticado pelas escolas que essas propostas carregavam, incluía sob o discurso de “simplificar” ao trabalho do/a professor/a uma tentativa de anular a necessidade de sua atuação frente o desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem on-line, reduzindo sua prática ao envio de materiais pedagógicos construídos por outros/as profissionais, destinando ao professor/a um papel secundário e até substituível nos processos de ensino on-line.

Contudo, mesmo diante das exigências desse programa, identificamos a negociação e produção de práticas articulatórias que contemplassem as demandas e dificuldades emergidas dos/as alunos/as frente ao uso de tecnologias digitais que essa proposta política não alcançou, demonstrando as fragilidades estruturais desse projeto e que incidiram sobre a sua própria desestabilização pela gestão municipal,

que desautorizou parcialmente, depois de um curto período de tempo de tê-lo assumido enquanto proposta política do município no cenário pandêmico, os/as professores/as da necessidade do uso de seu material didático na produção das aulas remotas, demonstrando a precariedade, provisoriedade e contingência que envolveu sua constituição.

Assim, compreendendo junto a Teoria do Discurso, “[...] a luta política como um projeto constante e sem fim, exercida contextualmente [...]”. (MELO, 2019, p. 114), a desestabilização do Simplifica aconteceu a partir do estabelecimento de novas propostas políticas curriculares, por meio do desenvolvimento de planos de ensino emergencial, que foram elaborados pela Secretaria de educação na intenção de serem assumidos como projeto local que procurava atender as demandas contextuais do cenário pandêmico, articulado juntamente a um conjunto de apostilas digitais (IQE), e que embora o Simplifica buscasse exercer controle sobre o currículo praticado pelas professoras em suas práticas, não conseguiu hegemonizar seus discursos em sua totalidade e impedir que outras propostas políticas curriculares emergissem no desenvolvimento cotidiano da prática curricular nesse cenário.

Nessa direção, os discursos evidenciaram no desenvolvimento da prática curricular a mobilização dessas influências políticas curriculares, mas igualmente a mobilização de políticas curriculares cotidianas elaboradas a partir das demandas contextuais que emergiam na prática, isso se evidenciou com destaque nas ações/decisões curriculares negociadas-articuladas na dimensão do planejamento e organização didática-avaliativa, considerando as necessidades e possibilidades dos/as alunos/as nos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial, elementos esses discutidos no próximo capítulo.

No contexto dessa discussão, negociação implica que os sentidos não estão definidos, e que a todo momento estão sendo significados em diferentes práticas articulatórias, enquanto que articulação se estabelece como o momento em que essas significações são provisoriamente estabelecidas, uma vez que se estabelece como “[...] uma relação entre elementos de tal modo que a sua identidade seja modificada como resultado de uma prática articulatória”. (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 178).

Diante disso, entendemos que na articulação mobilizada pela professora Baião ao construir seu planejamento e organização didática-avaliativa, foi possível identificar os elementos onde as demandas dos materiais que a secretaria de educação (planos de ensino, cadernos de atividades) enviava eram constantemente negociadas com as

demandas da professora, construídas a partir das necessidades dos/as seus/suas alunos/as em relação ao uso de tecnologias digitais, resultando na modificação dos modos (constantemente negociados) em que recorria em sua prática curricular para desenvolver as atividades curriculares no cenário pandêmico.

Nessa direção, nos aproximamos de uma compreensão das políticas curriculares como produções discursivas contingentes que “[...] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação”. (LOPES, 2004, p. 111). Isso, no entanto, não significa, “[...] desconsiderar o poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”. (Idem, p. 112).

Para além disso, é considerar professores/as também como decisores/as curriculares políticos que não apenas incorporam passivamente projetos curriculares construídos por outros, como sinalizado, por exemplo, nos discursos curriculares da prática da professora Baião, que ao desenvolver sua prática curricular fazia modificações nas atividades produzindo modos de tornar os conteúdos/atividades acessíveis aos alunos/as incorporando outros sentidos, assim como elaborando outras alternativas de atividades além do proposto, ressaltado ao longo da sua fala, “[...] lembrando que assim, eu sempre coloco outras atividades complementares, [...] busco outras coisas pra complementar, sabe?”. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Ao enunciar que sempre buscava algo para complementar, a professora demonstra o caráter insuficiente e não determinante das propostas políticas assumidas pela escola no desenvolvimento do currículo em sua prática, nos trazendo enunciados que demonstram “[...] um sentido de agência, de poder de decisão nas práticas curriculares docentes. Nesse poder de agência residem [...] interpretações e ações em meio aos sentidos que concorrem incessantemente entre si no espaço-tempo das salas de aula”. (SILVA, 2020, p. 167).

Isso também pode ser evidenciado nos discursos das professoras Arrasta-pé, Pé-de-Serra e professora Rojão que sinalizaram para não utilização de políticas como base do currículo desenvolvido em suas práticas, apontando, respectivamente, a realização de uma construção diária diante do inesperado desse cenário,

modificações na linguagem/conteúdos para construção de uma compreensão possível aos alunos, e o desenvolvimento ressaltado pela professora Rojão de “alguns projetos específicos para trabalhar currículo da escola”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ROJÃO, 03/11/2020)

Nessa direção, estamos compreendendo que a “[...] política é decisão, é posicionamento e se posicionar é ser político e fazer política”. (SILVA, 2020, p. 154). A partir disso, estamos considerando os/as professores/as como produtores/as de políticas-práticas curriculares a partir das ações/decisões que vão tecendo cotidianamente no desenvolvimento do currículo em sala de aula (seja essa física ou virtual), constituindo-se desse modo enquanto decisores/as curriculares políticos, ultrapassando a ideia de que seriam apenas reprodutores de um currículo produzido por outros.

Tendo em vista essa compreensão e entendendo o currículo enquanto produção político-discursiva, identificamos a partir dos discursos das professoras que, a produção do currículo em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19, envolveu diferentes processos de negociações-articulações, entre as demandas das propostas políticas incorporadas pela secretaria de educação e as demandas que emergiam das necessidades e possibilidades dos/as alunos/as em relação aos modos de desenvolvimento das atividades curriculares nos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial, que discutiremos a seguir.

#### 4.3 “EU TENTEI TODAS AS FORMAS, MAS A REALIDADE DOS NOSSOS ALUNOS TAMBÉM É OUTRA”: AS NEGOCIAÇÕES-ARTICULAÇÕES CURRICULARES NAS PRÁTICAS CURRICULARES PRODUZIDAS NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19

As análises e reflexões que estabelecemos aqui tem nos encaminhando para significação das práticas curriculares produzidas pelas professoras no cenário pandêmico à condição de produtoras de políticas curriculares. Nessa interpretação, a política curricular se caracteriza também nas ações/decisões tomadas em meio a processos de negociações-articulações curriculares mobilizados cotidianamente no desenvolvimento do currículo em suas práticas curriculares.

Isso não significa dizer que essas práticas curriculares estiveram “ímmunes” a outras influências políticas regulatórias e normativas, como discutimos na seção

anterior, mas que para além dessas influências conseguiram articular, a partir das situações que emergiam na prática, considerando as demandas discursivas contingenciais de alunos/as, outras produções políticas curriculares que nos deteremos neste capítulo.

Nesse sentido, faz-se necessário entendermos inicialmente os deslocamentos que significaram as transformações das aulas presenciais em caráter considerado remoto emergencial, tendo por referência os discursos das professoras Xaxado, Baião, Xote, Arrasta-pé, Pé-de-Serra, Zabumba, Rojão e Marcha, sobre como desenvolviam o currículo em suas práticas antes e, sobretudo, durante o período pandêmico, evidenciando as negociações que compuseram as práticas articulatórias mobilizadas frente as demandas dos processos de ensino-aprendizagem no cenário pandêmico da COVID-19.

Começamos, por dizer, as recorrências discursivas que caracterizavam os modos como as atividades curriculares ocorriam de acordo com as professoras em suas práticas desenvolvidas anteriormente a emergência do cenário de pandemia. Nisso, destacou-se nos discursos construídos nos formulários que, o seu desenvolvimento acontecia por meio da exposição/explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos, demonstrando o apontado em pesquisas recentes em relação “[...] a centralidade que a exposição dos conhecimentos historicamente produzidos tem tido nas práticas curriculares desses professores, ênfase esta vista igualmente nas políticas ou projetos de políticas recentes que estão sendo implementadas no Brasil”. (ALMEIDA *et al.*; 2020, p. 440).

Por outro lado, também se destacou, nos discursos das professoras, mesclando-se a essas atividades de exposição/explicação em suas práticas, a promoção de debate/diálogo com as experiências dos/as estudantes apontado por sete das oito professoras (Baião, Xote, Arrasta-pé, Pé-de-Serra, Zabumba, Rojão, Marcha) que participaram da pesquisa, assim como o desenvolvimento de atividades em grupo, sinalizado por seis professoras (Xaxado, Baião, Arrasta-pé, Pé-de-Serra, Rojão, Marcha), ou seja, estas consideravam as capacidades/dificuldades dos alunos e possibilitavam a construção de atividades de colaboração entre eles, embora partissem de uma abordagem aos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura de livros didáticos.

Nessa direção, ressaltamos que os livros didáticos físicos emergiram, dentro dessa questão referente a como essas professoras desenvolviam o currículo em suas

práticas, antes do período pandêmico, como influência política hegemônica na produção do currículo em suas práticas curriculares.

No entanto, quando partimos para as práticas curriculares no ensino remoto sinalizamos sua ausência enquanto enunciado nos discursos das professoras, substituídos como vimos, por programas de apostilamento digital resultantes de parcerias público-privadas, que com a necessidade das aulas em ambientes virtuais encontraram terreno “fértil” para expandir mais ainda a mercantilização de seus produtos educacionais.

A partir dessas colocações, entendemos que a não menção das professoras ao livro didático como influência política em suas práticas curriculares produzidas nas aulas remotas, não significou o seu apagamento, mas sua substituição por versões apostiladas digitais que intencionaram funcionar nos “moldes” dos livros didáticos, determinando o que as professoras deveriam fazer em sala de aula.

Ainda atrelada a essa questão sobre como as professoras desenvolviam suas atividades curriculares anteriormente a pandemia, evidenciamos também que, dentre as oito professoras que responderam ao questionário, apenas a professora Pé-de-Serra acusou que fazia o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ou ambientes virtuais em sua prática, ou seja, a maioria das professoras, dentro do nosso recorte de pesquisa, não dispunha de experiência nas suas práticas curriculares com recursos ou tecnologias digitais até a emergência do processo de ensino remoto.

Nesse sentido, a “adaptação” das aulas para ensino remoto emergencial considerada, principalmente, a partir da publicação do Parecer 05/2020 pelo Conselho Nacional de Educação, implicou além de um “tempo” para replanejamento de todo processo de ensino-aprendizagem, também, de formação/aprendizagem das professoras na “apropriação” de ferramentas tecnológicas digitais antes desconsideradas no âmbito de suas práticas.

É importante ressaltar que, isso não significa dizer que houve esse “tempo” dentro de um processo de ações formativas, organizado com a intenção de preparar essas professoras de forma reflexiva para o trabalho com diferentes tecnologias digitais, considerando nesse processo as contingências dos cenários no qual essas professoras produziam suas práticas curriculares.

O que ocorreu em alguns momentos, dentro do contexto que realizamos nossa pesquisa, foi uma “aglomeração” de compartilhamento de manuais e encontros

virtuais que promoviam, de acordo com os discursos dos/as coordenadores/as que tratamos, formações “aligeiradas” para que as professoras fizessem uso de “aparatos tecnológicos” em suas práticas, e garantissem a continuidade imediata das aulas no cenário pandêmico da COVID-19, conforme apontado nos discursos dos/as coordenadores/as da educação municipal em Caruaru.

Desenvolvimento difícil, professores não estavam capacitados para agir e trabalhar de forma remota. As atividades curriculares estão sendo desenvolvidas através das ferramentas Google, Ambiente virtual de aprendizagem em contato direto em grupos de WhatsApp. Os alunos não estão providos de tecnologia, internet e maturidade para acompanhar essas atividades curriculares, tal prática acaba causando exclusão, desmotivação, criando lacunas de aprendizagem e fazendo com que o currículo deixe de ser trabalhado na sua integralidade. (QUESTIONÁRIO, COORDENADOR 1, 08/07/2020)

Frente a esse processo de desenvolvimento de aulas remotas emergenciais, apresentamos de forma organizada, no gráfico abaixo, os modos indicados nos formulários que as professoras recorreram para desenvolver as atividades curriculares no cenário pandêmico, demonstrando o que foi mais considerado no âmbito de suas práticas curriculares.

Gráfico 2 – Os modos de desenvolvimento das atividades curriculares no cenário pandêmico

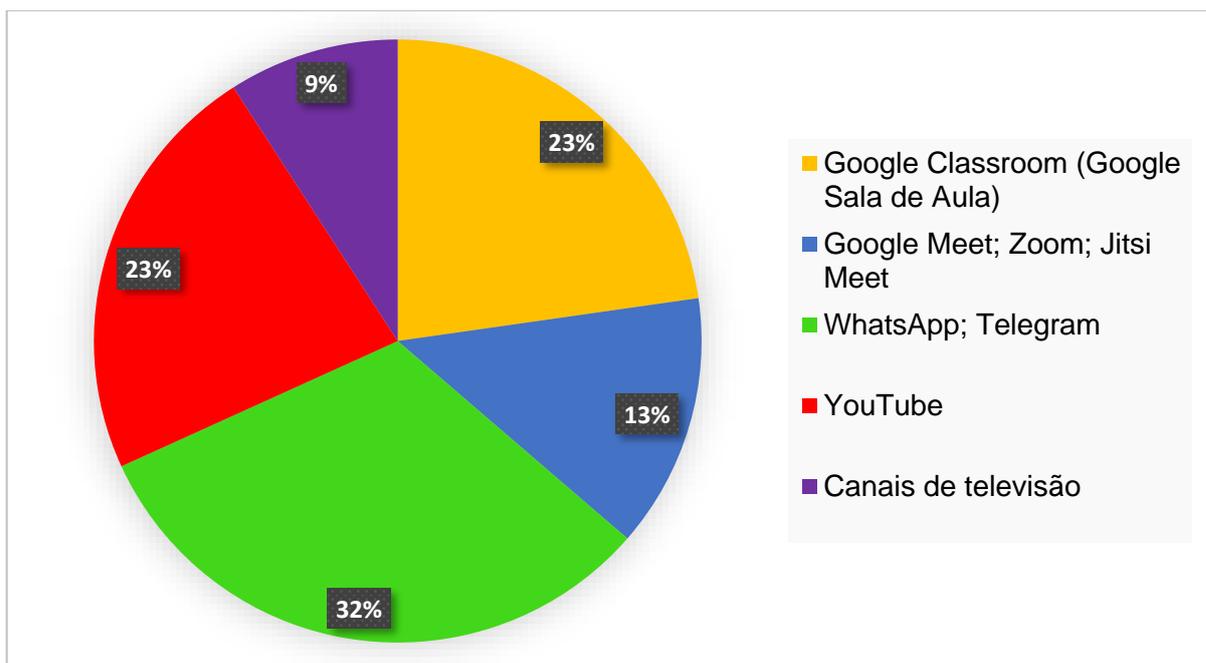


Fonte: A Autora (2021)

Evidenciamos dessa forma, como recorrente nas práticas dessas professoras durante a produção das aulas remotas, o movimento de compartilhamento de atividades em grupos de redes sociais, articulado à produção de videoaulas em detrimento de aulas remotas síncronas (apenas as professoras Rochão e Marcha sinalizaram essa opção como ação realizada em algum momento em sua prática).

Nessa direção, apresentamos também, em articulação a esses modos, as ferramentas/recursos/aplicativos/tecnologias digitais que tiveram seu uso manifestado na produção das aulas remotas pelas professoras, entendendo a “[...] tecnologia como linguagem, pois - para nós - é uma prática de significação, em que a possibilidade de dar novos e/ou outros sentidos para as práticas cotidianas se faz presente” (FERREIRA; ROSÁRIO, 2020, p. 1469).

Gráfico 3 – Ferramentas/recursos/aplicativos/tecnologias digitais utilizadas nas práticas curriculares das professoras



Fonte: A Autora (2021)

A partir dessas informações, evidenciamos o compartilhamento de atividades através de aplicativos de mensagens como o WhatsApp e Telegram enquanto meio em que essas professoras mais recorreram em suas práticas na produção das aulas remotas. Pudemos perceber, que a recorrência dessa opção se estabeleceu em um

jogo de tensão/negociação com as propostas políticas de mediação indicadas pela Secretaria de Educação em articulação às demandas discursivas dos/as alunos/as.

Nesse sentido, a decisão pelo uso desses aplicativos de mensagens se produziu nas articulações discursivas que alunos/as apresentavam perante as estratégias impostas pela Secretaria de Educação, essas envolvendo o uso de ferramentas do *G Suite* (Youtube, *Google Meet*, Google sala de aula) e a plataforma *Zoom Meetings*, que não possibilitavam o atendimento das situações contingenciais de todos/as alunos/as, subsumindo negociações e agenciamento nas práticas curriculares docentes de outras possibilidades.

Dentre as situações apresentadas nos discursos da professora Baião durante a entrevista em relação a essa questão, evidenciadas dentro de sua turma de 4º ano composta por 35 alunos, destaca-se a ausência de equipamentos apropriados para acesso com qualidade aos recursos disponíveis nesses espaços digitais, nesse caso em específico, apenas um aluno nessa turma com 35 alunos/as tinha em sua casa e podia fazer uso de um computador, enquanto os/as outros/as utilizavam em sua maioria como dispositivo de acesso celulares (emprestados dos pais ou de terceiros).

Esses aparelhos celulares, por sua vez, dada as suas especificidades apresentavam incompatibilidades com algumas plataformas e diferentes arquivos que vinham sendo prescritos nas propostas políticas apresentadas pela SEDUC, impedindo o acompanhamento das atividades remotas por parte de muitos alunos/as quanto tratadas nesses ambientes virtuais. Além disso, o uso desse dispositivo se configurava ainda mais problemático quando sendo o único aparelho em uma casa com três ou mais crianças estudando.

A discussão acerca da educação em contextos de pandemia não pode ignorar esse cenário de desigualdades socioeconômicas [...], é preciso atentar para o fato de que nem todos/as têm acesso aos meios e aos instrumentos necessários para serem digitalmente integrados/as nessa modalidade de ensino; e, ainda que tenham acesso, isso não significa que dominem plataformas e linguagens digitais, sequer que disponham das condições mínimas para um processo significativo de ensino-aprendizagem em suas residências e territórios – tanto no que concerne à disponibilidade de infraestrutura e dos dispositivos de acesso ao ambiente digital, quanto às condições para o acesso efetivo, isto é, a posse e o uso pessoal dos dispositivos digitais. (REIS, 2020, p. 2-3).

Diante disso, a prática curricular nesse cenário se produziu em constante negociação com essas demandas advindas dos/as alunos/as frente às exigências políticas tecnológicas, “[...] eu mando às vezes um formulariozinho do Google, só que

nem todos conseguem entrar, a professora não tô conseguindo entrar, professora meu celular não pega. Aí, eu tento mesmo ficar restrita as atividades no WhatsApp, entendeu? Isso por conta dessa realidade”. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Desse modo, a decisão por produzir as atividades curriculares mais restritamente no aplicativo de mensagens Whatzapp significou, a partir desses discursos, uma tentativa de acolhimento das necessidades dos/as estudantes e de inclusão no processo de produção curricular remoto emergencial, demonstrando sensibilização pedagógica na construção dos modos de organização e de vivência curricular da prática curricular considerando as demandas subjetivas dos/as alunos/as nesse cenário.

#### **4. 3. 1 “Às sete e meia eu posto lá meu bom dia e digo os conteúdos que vai ter no dia”: O WhatsApp como espaço de negociação e produção curricular no desenvolvimento das aulas remotas no cenário pandêmico da COVID-19**

A transformação do WhatsApp em um espaço de produção curricular nos discursos da professora Baião, foi acontecendo inicialmente em um movimento de tensão/negociação com as práticas curriculares de professoras que atuavam, assim como ela, no 4º ano do ensino fundamental, entretanto, em turmas diferentes, e estavam nesse momento ocupando e disputando o mesmo espaço-tempo digital curricular no desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem remotos emergenciais.

No início, quando nos foi pedido pra criar o grupo do WhatsApp, era o seguinte, por exemplo, a minha turma é um quarto ano, certo? É um quarto ano e todos os professores do quarto ano se juntavam em um grupo só do WhatsApp, porque no início a gente não tinha muitos pais. Aí éramos em cinco, cinco professores. Aí cada um postava um dia na semana, só que estava chegando mais aluno, mais pais, aí estava ficando confuso, porque estava o quarto ano A, B, C, D tudo junto em um grupo só. Aí eu peguei e questionei a coordenadora, disse tá muito difícil trabalhar, porque assim, mesmo que, vamos supor que é menos trabalho no sentido, tipo, professora 1 é responsável por postar a atividade na segunda. Só que professora 1 na terça, quarta, quinta e sexta vai dá apoio aos alunos dela no privado. Pra coordenadora, isso era uma maneira de diminuir o trabalho da gente, porém, ficava mais puxado ainda. Por quê? Porque era muitos pais, muitos alunos e ficava confuso como montava aquela mistura de turmas. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Nesse contexto, a unificação das turmas em um grupo de WhatsApp, que partiu sobretudo de uma decisão da coordenação sob o argumento de “simplificar” o trabalho das professoras, acabou causando incômodo e conflito em suas relações, pois essa suposta simplificação significou, na prática da professora Baião, a incorporação de mais responsabilidade quanto ao gerenciamento de seu currículo praticado, pois, em momentos da ausência de atuação de algumas professoras ela se viu assumindo a responsabilidade de atendimento das demandas de alunos/as que inicialmente não estavam sob sua responsabilidade docente, acarretando sobrecarga no desenvolvimento de sua prática.

[...] depois de muita briga, muita reunião, aí separou, cada professor ficou com a sua turma e eu achei que foi bem melhor pra mim assim, ficou bem melhor para as outras também, sabe? Porque sempre tem aquele professor que também se acomodava. E acabava que eu também tinha que explicar pra outros alunos que não são da minha da minha turma. E a minha eu conheço a realidade, sei da disponibilidade dos meus e dos outros não, aí acabava que o trabalho que ela pensava que tava diminuindo pra gente, mas pra mim triplicava, sabe? Aí não sei se isso é relevante, mas eu tô falando. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Percebemos na atitude da coordenação, pressupostos de decisão curricular baseadas em políticas com pretensões homogeneizantes, a tentativa de unificação de todas as turmas do mesmo ano significava de certa forma uma estratégia a mais para controle do trabalho das professoras, baseando-se na premissa que o fato das mesmas estarem atuando no mesmo ano do ensino fundamental significava a necessidade de uniformidade e replicação das mesmas ações e atividades, desconsiderando as práticas curriculares “[...] enquanto assinaturas singulares que jamais poderemos nos banhar na sua repetição”. (SILVA, 2020, p. 229).

Em uma decisão de confrontação aos efeitos dessa estruturação para sua organização curricular, e buscando respeito as singularidades em que inscreviam a produção de sua prática curricular, a professora Baião procurou nesse momento, em negociação e disputa com seus pares, reivindicar na coordenação outras possibilidades de espaços para produção de suas práticas curriculares, isso resultou como ela ressaltou, “depois de muita briga”, no rompimento dessa unificação com a separação das turmas em grupos diferentes.

Isso significou, na prática da mesma, a possibilidade de ampliar a construção das relações/interações com seus/suas alunos/as que estavam sendo sufocadas pelo excesso de informações e atividades compartilhadas, em um processo de robotização

da atividade docente a partir do envio e recebimento cronometrado de atividades. Com isso, passou a atuar com interferências mais diretas com/dos/as alunos/as, negociando diretamente com eles/as formas de vivenciar as experiências curriculares neste cenário.

No início, esse grupo do WhatsApp ele era aberto, só que começou a dar muito problema, porque a situação de escola pública, os alunos, os pais não tava conseguindo acompanhar, porque tava todas as devolutivas no grupo. Cada pai que colocasse foto da sua atividade, aí tava ficando muito confuso. Aí, o que eu fiz? Eu disse, gente, vamos fazer o seguinte? Eu vou fechar o grupo e vai ficar restrito só pra de atividades por mim. Aí, ou seja, todo dia eu posto as atividades, mando áudio, dou explicação de cada atividade. [...] Professora, eu tô com dúvida, aí eu explico no privado. Eu sei que é mais desgastante. Algumas professoras preferem continuar com um grupo aberto pra os pais falar, só que eu acho mais complicado, e como os pais tava tendo muita divergência e o celular dele estava ficando cheio de coisa, porque além da resposta dos filhos dele tinha a resposta dos outros alunos aí eu preferi fechar e ficar atendendo individualmente. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

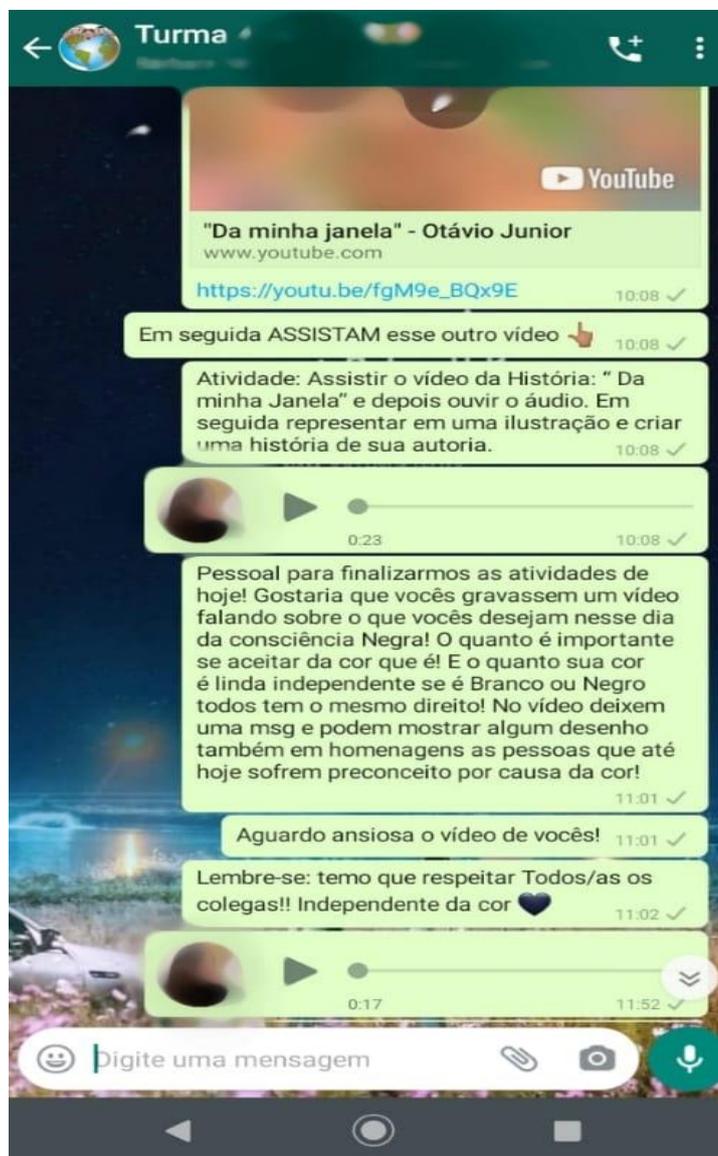
Desse modo, o grupo do WhatsApp que inicialmente tinha sido criado, sobretudo, para funcionar como um “mural” de informações sobre as atividades que intencionavam articular outros recursos tecnológicos concorrentes na produção curricular remota (como o conjunto de ferramentas G suíte propostas inicialmente pelo Simplifica), foi se transformando a partir das emergências discursivas mobilizadas pelos/as alunos/as em um elemento hegemônico de produção política curricular na prática da professora.

Ao destacarmos que o WhatsApp se constituiu enquanto espaço de produção curricular no desenvolvimento da prática curricular no cenário pandêmico da COVID-19, estamos compreendendo que ele funcionou para além de uma ferramenta tecnológica de troca de mensagens informativas sobre os processos de produção das aulas remotas, enquanto espaço discursivo de mobilização de disputas políticas, sendo o seu próprio uso nos modos de organização e desenvolvimento do currículo, como apontado nesse cenário, resultado dos processos de negociações-articulações políticas produzidas nessas disputas.

Disputas constituídas, como tratamos, com as demandas políticas dos programas de ensino e da Secretaria de Educação, nas relações com a prática gestora e dos/as professores/as que atuavam no mesmo nível de ensino para com as demandas subjetivas dos/as alunos/as, essas por último, preponderantes nas

decisões curriculares tomadas no desenvolvimento da prática curricular nesse espaço/tempo curricular.

Fotografia 1- Ilustração das aulas produzidas no WhatsApp



Fonte: A Autora (2021)

Nota: Produzida por umas das professoras que contribuiu com a pesquisa

A fotografia apresentada trata-se de uma cena que foi "printada" pela professora Baião do grupo de WhatsApp de sua turma de 4º ano que não foi possível, por restrições, termos acesso, então ela compartilhou conosco essa imagem como forma de ilustrar, durante a entrevista, como estava construindo suas aulas no ensino remoto emergencial.

Ela descreve essa cena como sendo um momento em uma aula de português desenvolvida a partir do projeto “Biblioteca virtual” que no mês de novembro teve como tema “Escrivências: a arte de expressar a vida”, nessa aula em questão as atividades que a professora desenvolveu com os/as alunos/as fizeram alusão à semana da consciência negra arte e cultura Afro-brasileira.

A professora em questão iniciou a aula com um vídeo de 40 minutos sobre a temática, depois envia uma atividade de leitura e interpretação com o texto intitulado “O cabelo de lelê” (Valéria Belém) para que eles/as fizessem a leitura e enviassem os áudios da leitura e também respondessem em seus cadernos a principal mensagem que o texto buscou passar.

A próxima atividade que descreve nesta cena curricular foi de produção textual, que iniciou com apresentação do vídeo do texto “Da minha janela” (Otávio Júnior), onde orienta que os/as alunos/as assistam e produzam ilustrações sobre o conteúdo do vídeo, em seguida produzam um texto autoral.

A finalização das atividades, conforme na imagem, cessa com a proposta de gravação e envio de um vídeo falando sobre os desejos dos/as alunos/as no dia da consciência negra, enfatizando a importância da aceitação, valorização e respeito à cor negra como forma de combate ao preconceito racial em nossa sociedade.

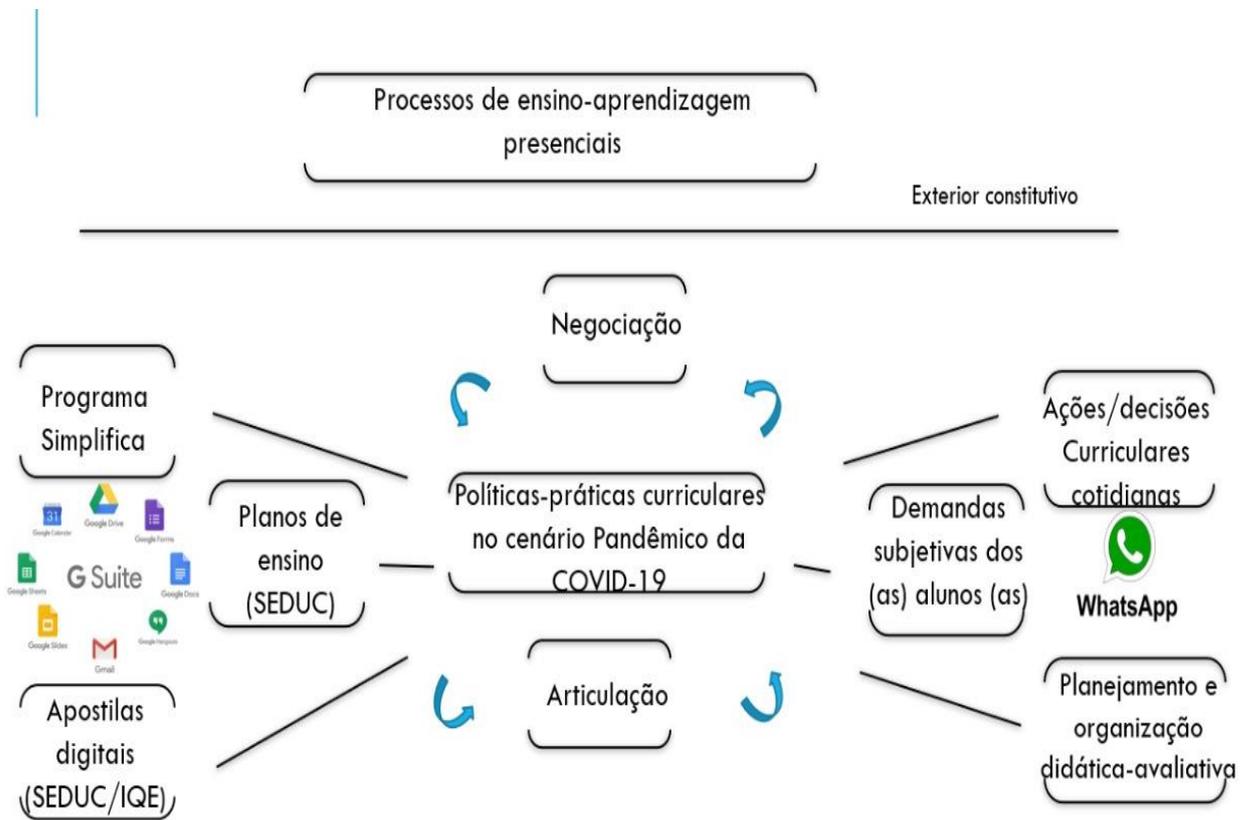
“De sete e meia às onze e cinquenta é a aula. Eu fico disponibilizando um horário pra atividade, às sete e meia eu posto lá o meu bom dia e digo os conteúdos que vai ter no dia” (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020). A partir dos discursos produzidos nesta cena curricular, vemos que houve mudanças quanto à organização espaço-temporal da escola frente às demandas de processos de ensino-aprendizagem remotos, no entanto, “[...] foram mudanças que não romperam com a trajetória histórica de organização curricular da escola enquanto instituição” (MELO, 2019, p. 138).

É possível perceber, perante o desaparecimento do cenário físico da escola a partir dessa imagem, uma tentativa de recriação da estruturação temporal institucionalizada da escola no espaço digital, como se a tela do aplicativo de mensagens funcionasse como sua sala de aula física.

#### **4. 3. 2 Processos de negociações-articulações na produção do currículo na prática curricular docente no cenário pandêmico da COVID-19**

As articulações e negociações a que viemos nos referindo, conforme buscamos ilustrar no esquema abaixo, são compreendidas, com base na perspectiva defendida por Laclau e Mouffe (2015) e Mouffe (2015), como processos que nos permitem relacionar as dimensões da política e o político na constituição do social, entendendo que o “[...] político é a dimensão do conflito, disputas e deliberações que estão intimamente relacionadas à prática política”. (FRANGELLA, 2016, p. 114).

Diagrama 3: Processos de negociações-articulações nas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19



Fonte: A Autora (2021)

A partir disso, a prática de articulação entendida como produção política de elementos diferentes, consiste na construção de pontos nodais que fixam sentido parcialmente (LACLAU; MOUFFE, 2015), ao momento que a prática de negociação atua desestabilizando esse sentido e ampliando as disputas por significação, a negociação nesse caso, esteve (está) sendo significada como mobilizador da dimensão conflituosa do político na construção da prática política, impossibilitando um

fechamento de sentido, demonstrando as contingências e precariedade das práticas articulatórias em um constante processo de significação (FRANGELLA, 2013).

A gente quer, assim, melhorar, mas tem que ver as limitações dos pais, né? Aí pronto, aí parei de mandar vídeo, aí agora estritamente é só as atividades, só as imagens, as atividades e só áudios, e eu tento fazer áudios sucintos porque quando é algo muito grande, eles também ficam dizendo que a memória do celular deles é pouca. Aí é bem complicadinho, sabe? Aí, é um desabafo mesmo de professora, que eu tentei todas as formas, assim, melhorar, mas a realidade dos nossos alunos também é outra. (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Esses processos puderam ser identificados nos discursos da professora Baião, a partir das relações promovidas entre as demandas dos planos de ensino e apostilas do IQE enviadas pela Secretaria de Educação que influenciaram a produção política de sua prática curricular, elementos curriculares esses negociados na dimensão do seu planejamento com outras atividades, evidenciadas pela professora como “extras e complementares”, incluídas no desenvolvimento de seu planejamento a partir das suas demandas subjetivas, do que entendia como necessidade de ensinar aos seus alunos e que não era alcançado pelos materiais disponibilizados pela SEDUC.

Assim, as nossas análises têm nos encaminhado em direção ao entendimento da prática curricular para além de um espaço de implementação de propostas elaboradas por outros, as ações da professora demonstram o papel de decisora curricular assumido na produção curricular em sua prática curricular cotidiana, pondo “[...] em relevo a observância da produção de políticas como uma luta política por significação, que envolve diferentes discursos que se articulam”. (FRANGELLA, 2016, p. 112).

Para além disso, esses processos puderam ser percebidos, ainda com mais destaque, a partir da ênfase dada na produção discursiva às questões relacionadas aos modos de organização e desenvolvimento do currículo frente às demandas políticas tecnológicas em sua prática curricular com os/as alunos/as, demonstrando que enquanto “[...] produção político-discursiva, o currículo é terreno de luta política pela significação que mobiliza o eu e o outro, ou seja, processo dialógico cujos sentidos não são e nunca serão transparentes, pois são produzidos em meio à negociação, à articulação”. (FRANGELLA, 2016, p. 112).

- No início foi falado pra gente trabalhar com os alunos a partir do Zoom, só que não deu certo [...].

- Aí depois veio a proposta para a gente trabalhar no e-mail, criar uma, um Google, é um, um Google clássico, só que também não deu certo [...].
- Eu não sei se eu ainda tenho um vídeo do YouTube. Que eu fiz uma tentativa, um teste, mas ninguém visualizou, ninguém assistiu [...].
- O que eu vou falando e vou lembrando, né, das coisas que eu tentei várias coisas. Tem um aplicativozinho que chama play game. [...] Aí, eu fazia isso. Fiz isso pra explicar um questionário. Aí, quando, quando foi pra alguma dúvida também, fiz isso pra alguns pais no privado, só que aí eles começaram a dizer que o arquivo era muito grande, enfim. começou aquela questão, sabe? (ENTREVISTA, PROFESSORA BAIÃO, 05/12/2020).

Ao denominar de “tentativas”, destacadas nesses discursos, consideramos manifestações dos processos de negociações curriculares e articulações discursivas que foi tecendo na organização e desenvolvimento do currículo, enfatizado no conflito de demandas e nos deslocamentos que mobilizou sua prática buscando atender as necessidades de seus/suas alunos/as, considerando no desenvolvimento do currículo em sua prática as realidades e especificidades das situações de cada aluno/a perante o uso das tecnologias digitais, essas não previstas e nem contemplados pelos referenciais das propostas políticas incorporadas pela SEDUC.

Nessa direção, vimos a professora e os/as alunos/as junto aos pais assumirem, em parte, um papel de protagonismo nas decisões curriculares (MELO, 2019), pensando-vivenciando outros modos e espaços digitais de organização e desenvolvimento do currículo além do proposto, a exemplo da alternativa pelo uso hegemônico do WhatsApp como espaço-tempo de desenvolvimentos das atividades curriculares, fruto de um trabalho de negociação entre docentes, alunos/as junto aos pais, nos encaminhando “[...] para a discussão das práticas dos professores e estudantes como discursos que instituem sentido à produção política”. (FERREIRA; ROSÁRIO, 2020, p. 1483).

Isso se deu também em relação à dimensão da avaliação e organização didático-pedagógica. Nessa direção “[...] os usos da tecnologia representam uma possibilidade de conexão entre os atores, pensá-la para além de artefatos e aparelhos eletrônicos nos permite problematizar outras formas de produção, autoria e emergência de um ator social que transita em diferentes *espaçostempos* [...]”. (FERREIRA; ROSÁRIO, 2020, p. 1483).

Foi possível perceber nessa direção, não apenas a professora, mas também os alunos junto aos pais, pensando-vivendo a política curricular através do jogo político, negociações e articulação de sentidos curriculares na construção das práticas

curriculares nos processos de ensino-aprendizagem remoto, produzindo diferentes sentidos curriculares.

#### 4. 4 “COMPLEXOS JÁ QUE FOI ALGO INESPERADO, ESTAMOS CONSTRUINDO NO DIA A DIA”: OS SENTIDOS CURRICULARES EMERGIDOS NAS POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES PRODUZIDAS NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19

Ao longo da nossa análise, estivemos discutindo os modos como políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares das professoras, essas desenvolvidas no contexto de ensino-aprendizagem remoto emergencial no cenário pandêmico da COVID-19, em Caruaru, agreste pernambucano.

Nessa direção, foi possível analisar e compreender as políticas curriculares que fizeram parte do global-local em que essas práticas curriculares estiveram inscritas, a negociação de demandas entre os programas de ensino do Simplifica, planos de ensino, cadernos de atividades digitalizadas (IQE) incorporados pela Secretaria de educação, e a articulação dessas influências políticas nas práticas das professoras com as demandas subjetivas suas e do/as alunos/as frente processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial.

No âmbito desses processos de negociações, focalizamos a produção discursiva curricular para além das influências dos materiais pedagógicos dos programas e planos de ensino enviados para desenvolvimento das aulas remotas, identificamos a emergência de políticas curriculares nas ações/decisões construídas cotidianamente considerando as necessidades pedagógicas digitais dos/as alunos/as, aproximando-nos de uma compreensão da prática curricular docente nesse cenário enquanto “[...] espaços de criação e assinaturas de políticas curriculares”. (SILVA, 2020, p. 170).

Essa aproximação pôde ser percebida com ênfase nas dimensões de organização e desenvolvimento do planejamento curricular, a partir da inclusão, por exemplo, de outras atividades curriculares extras consideradas necessárias para serem desenvolvidas com alunos/as. Articulado a essa dimensão, identificamos ações políticas no desenvolvimento do processo didático-avaliativo construído a partir das

demandas digitais de aprendizagens dos/as alunos/as que, parcialmente, não eram contempladas e nem atendidas pelas referências políticas enviadas pela SEDUC.

Sendo assim, as discussões de nossas análises estiveram demonstrando as ações curriculares mobilizadas, em específico, nas dimensões do planejamento e organização didática-avaliativa em espaços digitais com os/as alunos/as, como momentos de produção na prática cotidiana remota de políticas curriculares de decisão curricular.

A partir disso, tratamos nesta seção dos sentidos curriculares emergidos nos processos de negociações-articulações dessas políticas-práticas curriculares, nesse cenário, nas práticas discursivas das professoras, entendendo esses sentidos como fixações parciais inscritas em contexto pedagógico singular, que tiveram condições específicas de emergências e a estas estão plenamente vinculados (MENDONÇA, 2014b).

#### **4. 4. 1 Sentidos curriculares produzidos pelas professoras nas relações com as políticas-práticas curriculares construídas no cenário pandêmico da COVID-19**

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do universo. Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência e as coisas e os eventos. O sentido dos gestos. O sentido dos produtos. O sentido do ato de existir. Me recuso [sic] a viver num mundo sem sentido. Estes anseios/ensaios são incursões em busca do sentido. Por isso o próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas, tem que ser buscado, numa busca que é sua própria fundação. Só buscar o sentido faz, realmente, sentido. Tirando isso, não tem sentido (LEMINSKI, 2002).

A partir dos discursos das professoras produzidos através dos formulários, as referências dos programas de ensino em suas versões digitalizadas (SIMPLIFICA; IQE); a preocupação com o desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as e a relação da família com as atividades escolares em casa; as condições de organização e desenvolvimento do trabalho docente remoto; e o confinamento e distanciamento social emergiram como marcas discursivas recorrentes no que se refere aos sentidos produzidos sobre os currículos desenvolvidos em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

“A prioridade está sendo em duas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, o que gera uma preocupação referente as outras”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BAIÃO, 02/11/2020), identificamos nesse discurso da professora uma referência a lógica dos programas de ensino organizados pelo IQE, que elabora textos “[...] com

foco nos componentes curriculares prioritários das políticas avaliativas, ou seja, português e matemática”. (SILVA, 2020, p. 179).

Esse instituto como apontamos vem atuando em Caruaru desde 2017 a partir de uma parceria estabelecida com a Secretaria de Educação do município, mas só iniciou suas ações de forma específica nas escolas municipais em 2018, promovendo formações e incorporando nas escolas materiais didáticos que intencionam centralizar o desenvolvimento do currículo na prática dos/as professores/as em função dos objetivos das avaliações externas (MELO, 2019; SILVA, 2020).

No entanto, como discutido anteriormente, em 2020, evidenciamos a descontinuidade dos seus programas de ensino nas escolas municipais de Caruaru e a sua substituição inicialmente pelos programas de ensino do Simplifica, que embora resguarde especificidades como tratamos, visa assim como o IQE regular e exercer controle sobre os currículos desenvolvidos nas práticas curriculares (SILVA, 2020).

Assim como também, se evidenciou o inverso, o “retorno” do IQE a partir da incorporação de um conjunto de cadernos de atividades digitalizadas, consideradas, como apresentado na introdução desse material, “adaptadas” e “contextualizadas” o cenário de ensino-aprendizagem remoto emergencial, resultando na descontinuidade dos programas de ensino do Simplifica que inicialmente tinha lhe substituído. Esses processos de rupturas ou descontinuidade são marcas, como apontando por Almeida, Leite e Santiago (2013) “[...] das políticas educacionais, que pretendem criar processos de padronização da educação”. (ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013, p. 127).

Frente a isso, enfatizamos que o cenário pandêmico se constituiu como uma oportunidade adicional para replicação dessas propostas políticas que visam estabelecer procedimentos de padronização na educação, e mais nomeadamente no currículo. O retorno do IQE com atividades supostas como adaptadas, significou, a partir de nossa análise, “o retorno do que nunca foi”, pois, essas atividades se estabeleceram mais num copilamento de atividades já existentes com o adicional de algumas referências a situação de pandemia para se referirem como “contextualizadas” a esse cenário, do que de fato a construção de “novas soluções” às demandas curriculares emergidas com ensino-remoto emergencial (MACEDO, 2021).

Mais rápido que o vírus, parece que o ensino/aprendizagem padronizado, testável e quantificável está colonizando políticas e a imaginação de pais e educadores. As políticas educacionais isolam conhecimentos e sujeitos - da

mesma forma que o SARS-CoV-2 faz com nossos corpos - e, aos poucos, tenta normalizar a ideia de que o isolamento é a melhor estratégia (MACEDO, 2021, p. 9, tradução nossa).

Nessa direção, referências aos discursos das políticas desses programas de ensino (Simplifica e IQE) emergiram nos discursos das professoras-colaboradoras da pesquisa como influências políticas na construção dos sentidos de currículo, demonstrando que, para além de funcionar como “[...] um mecanismo de controle sobre os modos como os professores “devem” materializar suas práticas curriculares”. (SILVA, 2020, p. 178, grifo da autora), os discursos dessas propostas também buscam “[...] determinar os discursos dos professores, em prol da estabilização de um sentido único de currículo” (p. 178). Assim, os discursos abaixo apontam:

Quais as suas considerações sobre o currículo que tem sido desenvolvido nas aulas remotas? (pergunta)

-Bem desenvolvido organizado, Claro e fácil de ser usado (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ROJÃO, 03/11/2020)

-Muito bom. Apesar de conseguirmos atingir um pouco mais de cinquenta por cento da turma (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ZABUMBA, 02/11/2020).

Esses discursos, buscam imprimir um caráter de conformação à simplificação ou redução do que se configura currículo a uma plataforma ou programa digitalizado “claro e fácil de ser usado”, mas que apesar de “muito bom” como ressaltou uma das professoras não atinge o objetivo do ensino que é a aprendizagem de todos/as os/as alunos/as, evidenciando, paradoxalmente, no mesmo discurso de conformismo a esse modelo curricular apresentado por esses programas, o fracasso do mesmo por não se aproximar e nem se adequar as muitas realidades e necessidades subjetivas dos/as alunos/as.

Nesse sentido, paradoxalmente, ao valorizar o pensado pelos programas de ensino tomando como se fosse o currículo propriamente dito, sinalizam também, em seus discursos, a impossibilidade de este acontecer sem a dimensão curricular vivida, esse “apesar” denuncia o fracasso dessas propostas, mas também a preocupação da necessidade do currículo para fazer sentido se materializar enquanto aprendizagens nas/com as vivências dos/as alunos/as.

Nessa direção, a preocupação com as necessidades e o desenvolvimento da aprendizagem dos/as alunos/as emergiu, como uma dimensão curricular

preponderante na construção dos sentidos de currículo pelas professoras em suas práticas curriculares remotas nesse cenário:

Tento levar para as minhas aulas remotas uma clareza dos conteúdos e desenvolver trabalhos e atividades para que os alunos desenvolvam e aprendam melhor (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ROJÃO, 03/11/2020).

Desafiador, pois estamos constantes nos reinventando para atender melhor os nossos alunos/as de maneira que os mesmos não sejam prejudicados. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA BAIÃO, 02/11/2020).

Com base nisso, o currículo se encontra num jogo de negociações que as professoras vão sinalizando a partir dos inúmeros esforços e tentativas de mobilizar os conteúdos e atividades curriculares, buscando atender as demandas dos programas de ensino e as demandas que emergem das necessidades dos/as alunos/as, essas por último imprevistas e conflituosas, implicando singularidades ao modo de dar vida ao currículo em suas práticas.

Arelada a essa marca discursiva emergiu também discursos de responsabilização, o jogo de busca “pelos culpados” em razão do desenvolvimento dos/as alunos/as que permeou os discursos curriculares das professoras se apresentou, em muitos casos, como “insatisfatório”, no que diz respeito aos resultados estabelecidos, pelas demandas avaliativas dos programas de ensino, não corresponderem aos resultados alcançados cotidianamente pelos/as alunos/as.

Nos discursos das professoras, essa responsabilização nesse cenário recaiu de forma preponderante sobre a relação da família na organização e desenvolvimento das atividades curriculares escolares em casa, conforme apontado no discurso a seguir:

Não tem sido fácil, pois as famílias, em sua maioria, não têm assumido uma postura colaborativa, não prezam por uma rotina de estudo, não exigem que as crianças cumpram com as atividades, porém eu entendo que não é fácil para elas também, pois as crianças não estão em um ambiente propício, as famílias não têm a habilidade de lecionar, não tem uma aula interativa, em que possam tirar suas dúvidas em tempo real, muitos não têm ferramentas à disposição. Enfim, tenho a sensação de que estou postando aula apenas para cumprir um protocolo. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA PÉ-DE-SERRA, 02/11/2020).

A demanda por acompanhamento, que a escola historicamente pediu à família, está presente e a marca de sua ausência ainda mais perceptível (NAPOLI, 2020), deixando ainda mais visível uma problemática que políticas curriculares com

pretensões de homogeneizar todas as escolas a uma única proposta curricular buscam ocultar, a “[...] de que a desigualdade social associada à educação não é decorrente de um registro intrinsecamente pedagógico”. (LOPES, 2018, p. 25).

Como podemos pensar em educação quando as casas dos/as alunos/as não têm computadores ou cobertura de internet de qualidade para acesso ilimitado aos inúmeros meios digitais que demandam a educação virtualizada? Quando o nível de escolaridade dos adultos próximos é baixo, muitas vezes inferior ao das crianças para conseguir acompanhá-los? (MACEDO, 2021).

Se há desigualdades no sistema educativo – e essas desigualdades existem – isso se deve ao investimento diferenciado na carreira do professor e nas condições de trabalho nas escolas, nas condições de vida das famílias e nas condições de estudo dos alunos e alunas. Assim, não é necessário que todas as escolas tenham o mesmo currículo: o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. (LOPES, 2018, p. 25).

Frente a isso, se apresentou também como marca nos discursos curriculares das professoras a exaustão docente (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020), em virtude dos esforços para atender as exigências e imposições curriculares dos programas de ensino virtualizados, mesmo percebendo que tais materiais não atingem as realidades dos/as alunos/as num contexto caracterizado por “muito trabalho remoto”. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ZABUMBA, 02/11/2020), associado a “[...] ideia do trabalho sem pausa, da produtividade sem limites e de uma disponibilidade quase absoluta às demandas do tempo presente [...]”. (idem, p. 13). Tais questões reverberam em preocupações em torno do aprofundamento dos processos de precarização das condições de trabalho docente no cenário pandêmico da COVID-19.

Intensos conflitos, já que por um lado é rico com tantos aprendizados por outro lado é muito difícil a demanda de trabalho e a angústia de trabalhar tanto e o resultado ser tão limitado, pelos vários problemas de não conseguir o empenho satisfatório do aluno pelas várias limitações ocorridas. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA ARRASTA-PÉ, 02/11/2020).

Nesse cenário, percebemos discursos conflitantes a partir da preocupação em atender as demandas emergidas pela remotização do trabalho docente, vista por um lado como experiências curriculares formativas, e por outro como ação que ampliou e intensificou as demandas de trabalho à prática docente, atrelada a um sentimento de

frustração com o seu próprio desenvolvimento profissional por não conseguir atingir com os/as alunos/as resultados esperados e impostos ao desenvolvimento do seu trabalho nesse cenário.

Em relação às ferramentas tecnológicas, meu trabalho está sendo desenvolvido de forma satisfatória, mas não me acostumei ainda a ensinar sem as relações interpessoais. Sinto falta dos abraços e beijos, das conversas paralelas na aula, de acompanhar o avanço diário e real dos meus pequenos. Tem sido muito difícil tentar alfabetizar à distância. Sei que tenho dado o melhor de mim, mesmo considerando insuficiente. (QUESTIONÁRIO, PROFESSORA XOTE, 02/11/2020).

Diante do exposto, o sentido de currículo mobilizado pelas professoras não obedece a um sentido único e nesse cenário se mescla os desafios e as complexidades que emergiram com o cotidiano de confinamento e distanciamento social, no entanto, isso não significou o aprisionamento da vida curricular em sua totalidade, sua existência ainda pode ser percebida a todo tempo, sendo politicamente negociada nos esforços e tentativas das professoras frente ao processo de ensino-aprendizagem remoto, mesmo quando se pareceu impossível ensinar-aprender nesse contexto.

Nessa direção, apesar do acirramento de mecanismos de controle, das tentativas políticas de apagamento das diferenças e de diminuição da vida curricular via digitalização do currículo, pôde-se dar vida a um currículo que fizesse sentido com o pensar-viver cotidiano escolar nesse cenário, sentidos esses que discutiremos a seguir.

#### **4. 4. 2 Sentidos curriculares produzidos nas articulações com os cotidianos escolares emergidos no cenário pandêmico da COVID-19**

Uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. (LISPECTOR, 1998, p. 13).

Nesse cenário, o currículo não é, ele vai se sendo tecido de modo inacabado nos saberes-fazer cotidianos das professoras que, por sua vez, não o constroem no isolamento mesmo em um contexto que impôs o isolamento de seus corpos e dos/as alunos/as, ainda existiu (ou seria reexistiu?) uma construção ali sendo tecida

dia a dia de modos outros, produzindo sentidos outros inesperados no que se era inesperado.

Com os discursos que fomos mobilizando ao longo de nossas análises, foi possível nos aproximar de alguns desses modos outros de existência ou resistência de vida curricular num cenário que aprofundou políticas de mortes, é importante ressaltar que não tivemos e nem temos a intenção de fazer disso uma “romantização”, mas, parafraseando Lispector (1998) e estaremos fazendo isso ao longo do texto desta subseção, apontar a política do que se viveu apesar de um cenário em que a morte também se fez política.

Nessa direção, começamos por dizer que, o fechamento dos prédios escolares não significou a morte da vida curricular escolar, pois esta não se forma ou toma forma, se alguma vez se pensou que sim, de paredes e estruturas físicas de concretos, mas de corpos políticos que mesmo isolados fisicamente e sobre telas “[...] entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos [...]”. (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 123).

A partir dos discursos das professoras, foi possível perceber que suas atuações estiveram atravessadas por diferentes discursos políticos conflitantes, demonstrando que apesar de um cenário que impôs isolamento aos seus corpos, a produção de suas práticas curriculares não estivera submetida em sua totalidade a práticas discursivas de isolamento curricular (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020).

Nesse sentido, nossas análises demonstraram que, apesar de ter como referência inúmeras propostas políticas que apontavam para simplificação e digitalização do currículo, suas práticas curriculares não foram por elas determinadas, o que observamos foi o caráter político em sua faceta que dissocia, antagoniza, mantém o conflito (BORGES; LOPES, 2019; MOUFFE, 2015) manifestado nas negociações curriculares que compuseram a constituição de suas prática curriculares e possibilitaram a articulação de outros modos de pensar-viver o currículo nesse cenário.

Entre esses outros modos evidenciamos que, na dimensão do planejamento, apesar de tomarem como referência os planos de ensinios elaboradas pela secretaria de educação que buscavam, dentre outras questões, preestabelecer conteúdos e atividades a serem desenvolvidas, esses não se fizeram preponderantes nos atos de decisão curricular das professoras.

Nesse contexto, construiu-se planejamentos incluindo outras atividades, como denominadas de extras ou complementares, que partiam das necessidades que emergiam na construção cotidiana do currículo com alunos/as. As necessidades dos/as alunos/as se tornaram elementos mobilizadores no agenciamento do currículo praticado remotamente pelas professoras nesse cenário.

[...] podemos perceber que o pensado-prescrito-vivido no planejamento de aula estão imbricados de tal maneira que o pensado não é só pensado, o prescrito não é só prescrito e o vivido não é só vivido, mas multifacetadas que se articulam e inter-relacionam-se na complexa e fascinante fabricação das práticas curriculares cotidianas. (SILVA, 2016, p. 81-82).

Além disso, esses modos outros também se fizeram percebidos, e de forma mais preponderante, nos meios recorridos para desenvolvimento das atividades curriculares nas práticas curriculares remotas pelas professoras no que diz respeito às ferramentas/recursos/aplicativos/tecnologias digitais disputados e negociados como recursos e espaços-tempos de produção curricular.

Enquanto as demandas das políticas dos programas de ensino tentavam impor em suas práticas o uso de tecnologias digitais que correspondiam a pacotes digitais empreendidos pelo *G Suite* (Youtube, Google Meet, Google sala de aula) que não se adequavam às realidades tecnológicas dos/as alunos/as, evidenciamos a negociação e agenciamento de outras possibilidades, que se deu a partir, como tratamos, do uso do aplicativo de mensagens de WhatsApp como espaço de negociação e produção curricular.

Assim, na busca por formas de acolher a realidade dos/as alunos/as, ultrapassaram os modos que lhes eram impostos como os “melhores” e partiram para construção de um currículo com o que era possível e fizesse sentido diante da realidade de cada aluno/a, tomando a produção do currículo nesse cenário “[...] como um movimento político que depende inequivocamente das suas condições de emergência”. (MENDONÇA, 2014b, p. 748).

Nesse cenário, apesar das imposições políticas tecnológicas que distanciavam e até provocavam a exclusão de alunos/as dos processos curriculares escolares remoto, foram negociando-articulando estratégias didático-metodológicas curriculares que possibilitassem que os mesmos fossem, ainda que minimamente em alguns casos, incluídos no movimento de organização e desenvolvimento curricular.

Diante disso, não apenas as professoras, mas os/as alunos/as foram se instituindo enquanto decisores/as curriculares políticos, tendo em conta as condições contextuais e contingenciais, tais como a existência das políticas curriculares nacionais e locais que tratamos, bem como as condições tecnológicas que eles tiveram disponíveis para acesso à internet (MELO; ALMEIDA; VELOSO, 2020).

Para além disso, em meio as condições de um cotidiano permeado de luto, deixamos aqui registrado que enquanto escrevemos essas linhas já se passaram mais de meio milhão de vidas perdidas para COVID-19, se faz necessário ressaltar que nesse cenário a disputa curricular se produziu com a disputa política pela vida.

Desse modo, é preciso enfatizar que os processos de negociação-articulação operados no desenvolvimento das práticas curriculares com os/as alunos/as no cotidiano desse cenário, se constituíram politicamente, também, na luta pelo oxigênio que faltou nos hospitais e na luta pela vacina, e em contraposição a uma necropolítica. Assim, foi nesse apesar, de uma política de morte, que as professoras vivenciaram um ensino remoto.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se inscreveu no campo do currículo, mais especificamente das políticas-práticas curriculares pensadas-vividas no desenvolvimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental no cenário pandêmico da COVID-19, procuramos, enquanto objetivo, compreender os modos como políticas curriculares estiveram sendo mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

Para tanto, operamos com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), mobilizamos, no decorrer da investigação, as noções de negociação, articulação discursiva e hegemonia precária e contingente que nos permitiram compreender os modos de mobilização de políticas curriculares nas práticas curriculares docentes. Isso demandou, enquanto pesquisadora, o desafio teórico-epistemológico sobre o que é política, prática e currículo, compreendendo que esses se inscrevem de modos imbricados em uma campo político de negociações e articulações constante nos cotidianos das salas de aulas. O discurso político curricular, assim, é sempre provisório, parcial e contingencial (SILVA, 2020).

A construção das análises, nos colocou ainda, frente a um desafio teórico-metodológico, tendo em vista, que a Teoria do Discurso não opera sob o registro de métodos e técnicas, e sim, com noções que demandaram, como apontamos e metaforamos em nosso capítulo metodológico, caminhos de negociação-articulação singulares com objeto e elementos curriculares discursivos apontados nos questionários, formulários e entrevista. Assim, não nos ocupamos de enfatizar um modo de operar com a Teoria do Discurso no trato com as políticas-práticas curriculares, mas, neste processo negociamos e articulamos teórico-metodologicamente estratégias de caminhos possíveis frente as demandas político-discursivas cotidianas do trabalho remoto no cenário pandêmico.

Com base nessa perspectiva discursiva, pudemos compreender no cenário pandêmico da COVID-19, marcado por traumas deslocatórios, a reativação de sentidos que buscavam impor uma lógica simplificadora de política curricular e de currículo nas práticas curriculares das professoras no ensino remoto emergencial, numa clara tentativa de anular a experiência de criação curricular dos/as professores/as e alunos/as.

A reativação assim desses sentidos aconteceu, a partir da incorporação por parte da secretaria de educação de programas e planos de ensino que se apresentavam como propostas “adaptadas” e “contextualizadas” ao cenário pandêmico e desenvolvimento das atividades escolares em casa.

No entanto, percebemos na análise desses programas, em diálogo com os discursos das professoras, que os mesmos se estabeleceram mais no copilamento de materiais que já existiam com o adicional de referências ao contexto pandêmico, do que efetivamente na construção de novas propostas.

Identificamos na organização dessas propostas curriculares, nesse cenário, um ciclo conflituoso de descontinuidade, das políticas que existiam anteriormente ao cenário pandêmico, mas também das que emergiram nesse cenário, sendo negadas e substituídas a partir da reincorporação das anteriores, fato que se deu por intermédio dos materiais do IQE, evidenciando a hegemonia sempre precária e contingente que envolve o processo de produção da política.

Identificamos, apontamentos, que por meio dos diversos programas e projetos adotados pelas secretarias e incorporados nas práticas curriculares como “auxiliares”, a BNCC vai se reforçando enquanto discurso político, e esses passam despercebidos, como se fossem meros coadjuvantes e como se a grande política mesmo fosse a BNCC, cirando um “manto” discursivo por vezes “turvo”, desviando as atenções da complexidade da trama político-discursiva.

Contudo, mesmo diante das imposições curriculares desses programas, identificamos, nos discursos curriculares das professoras, a negociação e produção de práticas articulatórias que contemplavam as demandas e dificuldades emergidas dos/as alunos/as frente o uso de tecnologias digitais que as propostas desses programas não alcançaram.

Isso pode ser evidenciado, com destaque, nas ações/decisões curriculares negociadas-articuladas na dimensão do planejamento e organização didática-avaliativa, considerando as necessidades e possibilidades dos/as alunos/as nos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial. Na dimensão do planejamento, isso pôde ser percebido na escolha e inclusão, a partir das demandas contextuais dos alunos/as, de atividades “extras e complementares” não previstas nas propostas políticas dos materiais.

Na organização didático-avaliativa, evidenciamos a inscrição em uma dimensão político-singular de produção com os/as alunos/as, baseando-se na

construção de uma avaliação processual que considerou o desenvolvimento subjetivo do aluno diante de uma diversidade de atividades, e não se restringiu, desse modo, a um momento específico, embora ainda considerando os processos avaliativos dos programas de ensino.

No entanto, esta pesquisa revelou que em detrimento de uma produção coletiva/colaborativa que envolve a escola como espaço de interação, privilegiou-se a interação entre aluno/a e professor/a, demonstrando a restrição de práticas interativas/colaborativas entre alunos/as indicando, nesse sentido, a tecnologia como mediadora de um processo curricular-avaliativo individualizado.

A partir das ações/decisões curriculares cotidianas evidenciadas em destaque na dimensão curricular do planejamento, a pesquisa enfatizou o caráter insuficiente e não determinante das propostas políticas assumidas pela escola no desenvolvimento do currículo, a partir de enunciados que demonstram um sentido de agência, de poder de decisão nas práticas curriculares docentes, ultrapassando a ideia de que seriam apenas reprodutores de um currículo produzido por outros.

Nessa direção, a pesquisa demonstrou que, apesar de ter como referência inúmeras propostas políticas que apontavam para simplificação e digitalização do currículo, este não fora por elas determinados, mas também se constituiu politicamente de modos outros nas práticas docentes, considerando as subjetividades discentes nesse cenário na construção das experiências curriculares.

Assim, as reflexões tecidas em nossa investigação, nos revelaram processos de significação nas práticas curriculares no cenário pandêmico como momentos de produção políticas curriculares de decisão curricular, que evidenciamos a partir das disputas, deliberações, posicionamentos e negociações curriculares realizadas frente às propostas políticas dos programas digitalizados, mas, sobretudo, nas articulações realizadas no desenvolvimento da prática curricular diante das situações do que não esteve e nem podia ser totalmente previsto nos processos curriculares remotos tecidos cotidianamente. Nesse movimento não apenas professores/as, mas também alunos/as se constituíram enquanto decisores/as curriculares.

Compreendendo a pesquisa como construção discursiva social inacabada, no decorrer de nossos resultados e discussões, outras questões emergiram como possibilidades de produção de outros estudos: como os discursos das políticas-práticas curriculares produzidas no cenário pandêmico na COVID-19 repercutirão no currículo praticado pelos professores/as no cotidiano escolar pós-pandemia? Como

professores/as tecem cotidianamente políticas de decisão curricular em suas práticas? Como os/as professores/as em suas práticas curriculares negociam seu poder de agência curricular com as práticas discentes no cotidiano escolar? Como as formações continuadas construídas na escola influenciam no agenciamento do currículo pensado-vivido pelos professores/as em sala de aula?

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda; SANTIAGO, Eliete. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, mar. 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262480802\\_Um\\_olhar\\_sobre\\_as\\_politicas\\_curriculares\\_para\\_formacao\\_de\\_professores\\_no\\_Brasil\\_e\\_em\\_Portugal\\_na\\_transicao\\_do\\_seculo\\_XX\\_para\\_o\\_XXI](https://www.researchgate.net/publication/262480802_Um_olhar_sobre_as_politicas_curriculares_para_formacao_de_professores_no_Brasil_e_em_Portugal_na_transicao_do_seculo_XX_para_o_XXI). Acesso em: 06 ago. 2021.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de *et al.* Práticas curriculares-avaliativas: relações de interdependências no processo de significação. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 431-451, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/9936>. Acesso em: 05 fev. 2021.

ALVES, Nilda; BERINO, Aristóteles; SOARES, Conceição. “Como e até onde é possível pensar diferente? micropolíticas de currículos, poéticas, cotidianos e escolas. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 49-66, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24251>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. Orientadora: Márcia Maria de Oliveira Melo. 2015. 234 f. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/15332>. Acesso em: 06 ago. 2021.

AXER, Bonnie; FRANGELA, Rita de Cássia Prazeres; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. Políticas curriculares em uma lógica centralizadora e escapes possíveis: tecendo outras redes políticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 1176 –1207 out./dez. 2017. e-ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/34833>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BORGES, Verônica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro do professor**. Orientadora: Alice Casimiro Lopes. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em educação). Universidades do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_46cd4a7bb3c46df1d8c6f73e89f111e9](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_46cd4a7bb3c46df1d8c6f73e89f111e9). Acesso em: 06 ago. 2021.

BORGES, Veronica; LOPES, Alice Casimiro. O político e a política: implicações para formação docente. *In*: MACEDO, Elizabeth; MENEZES, Isabel. **Currículo, política e cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. 5. ed. Curitiba: CRV, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc>. Acesso em: 23 jul. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Constituição. Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 06 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 05/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas- pareceres-eresolucoes/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201- parecer- cp-2020>. Acesso em: 30 maio. 2021.

BURITY, Joanildo Albuquerque. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Recife: Fundaj, 1997. p. 1-21. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/dipes-fundaj/20121129013954/joan7.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

BURITY, Joanildo Albuquerque. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014, p. 59-74.

COSTA, Hugo Heleno; PEREIRA, Talita Vidal. Discursos curriculares em disputa pela significação do mundo: os acontecimentos e a suspensão das verdades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 3, p. 614-620, set./dez. 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Práticas-políticas curriculares cotidianas como possibilidades de resistência aos clichês e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Linhas Críticas**, v. 23, n. 52, 2017, p. 524-537. ISSN: 1516-4896. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/19419>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FERREIRA, Lhays Marinho da Conceição; ROSÁRIO, Roberta Sales Lacê. As tecnologias no movimento de produção curricular: discutindo política de currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 1466-1486, jul./set. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/48054>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Currículo como local da cultura: por outras enunciações curriculares. *In*: FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres (org.).

**Currículo, formação e avaliação:** redes de pesquisas em negociação. Curitiba: CRV, 2016, p. 15-36.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Essa é sua pasta e sua turma: inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, p. 573-593, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/8202>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Formação de professores em tempos de BNCC: um olhar a partir do campo do currículo. **Revista da ANFOPE Formação em Movimento**, v. 2, n. 4, p. 380-394, 2020. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/611>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. **Políticas curriculares coordenação pedagógica e escola:** Desvio, passagens e negociações. Curitiba: CRV, 2016.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Um Pacto curricular: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o desenho de uma base comum. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), v. 32, p. 69-89, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/F7dSSNZJbVL47fbccvpGBqj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; CARVALHO, Janete Magalhães. Apresentação da seção temática políticas e práticas curriculares: diferentes Perspectivas de análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 340-345, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/apresentacao.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres; DIAS, Rosanne Evangelista. Os sentidos de docência na BNCC: efeitos para o currículo da educação básica e da formação/atuação de professores. **Educação Unisinos**, v. 22, p. 7-15, jan/mar. 2018. doi: 10.4013/edu.2018.221.01. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.01>. Acesso em: 06 ago. 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. EAD, tecnologias e finalidades da educação. **Avaliação educacional – blog do Freitas**. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em 30 maio. 2021.

**IQE – INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO.** Programas. 2017. Disponível em: <http://www.iqe.org.br/programas/programas.php>. Acesso em: 29 maio. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16212>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e Diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

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

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonía y estrategia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Madrid: Letra, 1987.

LEMINSKI, Paulo. **Paulo Leminski**. 6. ed. Coleção melhores poemas. 2002.

LISPECTOR, C. **Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres**. Rio de Janeiro: digital source, 1998.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006. Disponível em: [https://www.curriculosemfronteiras.org/art\\_v6\\_n2.htm](https://www.curriculosemfronteiras.org/art_v6_n2.htm). Acesso 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Pesquisas em Educação. Rio de Janeiro. EdUERJ, 2014. p.43-62.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S. Luiz; DOURADO, Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n.147, p. 700-715 set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/7DHztkgQ9vzPtSs5vR6Mh7G/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/Jun/Jul/Ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjF9YRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de Oliveira; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de Sousa (orgs). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018. p. 133-167.

LOPES, Alice Casimiro. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/4581/4179/8177>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro. Teoria Pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013a. Disponível em:

<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; BORGES, Verônica. Currículo, Conhecimento e Interpretação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 555-573, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/lopes-borges.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; COSTA, Hugo Heleno Camilo. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013. Disponível: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betânia. Redes de pesquisa e articulações discursivas nas políticas de currículo. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Marcia Betania de. (Org.). **Políticas de currículo**: pesquisas e articulações discursivas. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 11-2.

LOPES; Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de.; BURITY, Joanildo. A contribuição de hegemonia e estratégia socialista para as ciências humanas e sociais. *In*: LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

MACEDO, Elizabeth. #Stayathome #Fiqueemcasa: Opportunities for new governances of public education in Brazil. **Prospects**, v. 50, p. 10-22, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33531718/>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MACEDO, Elizabeth. “A base é a base”. E o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S. Luiz; DOURADO, Fernandes. **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018a. Disponível em: <https://anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MACEDO. Elizabeth. Repolitizar o social e tomar de volta a liberdade. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, e212010, 2018b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/SdfqcHmnGXBVVkrHYxFLVdJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 ago. 2021.

MAGALHÃES, Priscila Maria Vieira dos Santos. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. (165 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco – Campus Acadêmico do Agreste, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/30885>. Acesso em: 06 ago. 2021.

MARCHART, Oliver. **Post-foundational political thought: political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau**. Edinburgh: Edinburgh Press, 2007.

MARQUES, Josabel Barreto. **Rua Preta e sua História**. Caruaru: Josabel Barreto Marques, 2006.

MARQUES, Luciana Rosa. Contribuições da democracia radical e da teoria do discurso de Ernesto Laclau ao estudo da gestão da educação. *In*: MENDONÇA; Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. 2ª Edição. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2014. p.109-131.

MARQUES, Marcelo de Souza. Status ontológico da teoria do Discurso (TD) em Laclau e Mouffe: Diálogos, perspectivas teóricas e conceitos básicos. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 63 (2): e20180094, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/dados/a/gYLk88YTWtV3qVBPVfVKvsM/abstract/?lang=pt>. Acesso em 06 ago. 2021.

MELO, Maria Julia Carvalho de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35261>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPEd. **Revista portuguesa de educação**, v. 31, p. 215-231, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13632>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LEITE, Carlinda. Práticas curriculares coletivas de professores do 1º ciclo da Educação Básica de Portugal. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 4, p. 2006-2021, out./dez. 2020. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15i4.12714>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12714>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO, Maria Júlia Carvalho de; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; VELOSO, Tamires Barros. Professores decisores curriculares: possibilidades da formação inicial. *In*: **XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação**. Salvador, 2020. Anais. Salvador, 2020. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2020>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO; Maria Julia; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Produção das práticas curriculares de professoras da educação básica: ações articulatórias com as políticas de avaliação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 24, n.

43, set./dez. 2019. Disponível em:  
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9607>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MELO NETO, João Cabral. **A educação pela pedra e outros poemas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008

MELONI, Reginaldo Alberto; LOPES, Alice Casimiro. Produção de Sentidos pelas Imagens em Livros Didáticos de Química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, e20052, 2020. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/X9VgCXWH6WB7CjzjKD5YSqj/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MENDONÇA, Daniel de. A impossibilidade da emancipação: notas a partir da teoria do discurso. *In*: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014a.

MENDONÇA, Daniel de. O limite da normatividade na teoria política de Ernesto Laclau. **Lua Nova**, São Paulo, 91, 2014c. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/ln/a/B36tLYVLnzjVNYCYXq96w9J/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MENDONÇA, Daniel de. O momento do político: evento, indecibilidade e decisão. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 3, p. 745 a 771, 2014b. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/dados/a/g3vWcqxptMphRK4WhN5KhNh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. **Pós estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020. Disponível em:  
<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16197>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MOTA, Jade Juliane Dias; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Discursos sobre currículo, leitura e escrita na educação infantil: articulações políticas, tensões e aproximações. **Linguagem, educação e sociedade**. Teresina, Ano 24, n. 43, set./dez. 2019. Disponível em:  
<https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/9675>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 25, p. 11-23, nov. 2005. Disponível em:  
<https://revistas.ufpr.br/rsp/article/view/7071>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fonte, 2015.

NAPOLI, Pablo Nahuel di. Convivência virtualizada entre escola e lar em tempos de pandemia: uma reflexão sócio-educativa, **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-6, e-2020.15510.209209225352.0521, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15510>. Acesso em: 10 ago. 2021.

NASCIMENTO, Kamila. **Ernesto Laclau para iniciantes**. Fortaleza: Kamila Nascimento, 2020. E-book.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: Políticaspráticas Educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/oliveira.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. Provocações para aguçar a imaginação/invenção analítica: aproximações entre teoria política do discurso e análise do discurso em educação. *In*: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson de. (org.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Editora da UFPE, 2018, v. 1, p. 169-216.

PERFEITO, M. V. S.; OLIVEIRA-MENDES, S. A.; ALMEIDA L. A. A de. Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto escolar: um olhar para as concepções docentes e da gestão educacional. **SÉRIE-ESTUDOS**, v. 24, p. 227-248, 2019. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1160>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PRIESTLEY, M.; BIESTA, G.; ROBINSON, S. Teacher agency: What is it and why does it matter? *In*: KNEYBER, R.; EVERS, J. (Eds.). **Flip the system**: Changing education fromthe bottom up London: Routledge, p. 134-148, 2015.

PROJETO AULA EM CASA CARUARU. 2020. Disponível em: **CARUARU**. Site oficial da Prefeitura (2017). Disponível em: <https://www.caruaru.pe-.gov.br/sobre-caruaru>. Acesso em: 20 nov. 2020.

RAMOS, Jéssica Rochelly da Silva. **Políticas Públicas e Educação do Campo**: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus – PE. Orientador: Kátia Silva Cunha. 2017. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/28997>. Acesso: 10 ago. 2021.

REIS, Diego dos Santos. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 23, p. 1-5, e 2020.15592.209209226414.0605, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/15592>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SAMPAIO, Marta; LEITE, Carlinda. A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 715-740, set./dez. 2015. p. 715-740. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol15iss3articles/sampaio-leite.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTO, Wecisley Ribeiro do Espírito. No Salgado tem de tudo (ou uma cidade dentro de Caruaru). **Revista de @ntropologia da UFSCar**, 10 (1), jan./jun. 2018. p.330-350. Disponível em: <http://www.rau.ufscar.br/wp-content/uploads/2018/08/v10n1-15-EspiritoSanto.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, p. 836-856, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/santos-leite.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Adriana Cavalcanti dos; LEITE, Carlinda. Professor agente de decisão curricular: uma scriptura em Portugal. magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 13, p. 1-21, 2020. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/343018244\\_Professor\\_agente\\_de\\_decisao\\_curricular\\_uma\\_scriptura\\_em\\_PortugalThe\\_Teacher\\_as\\_an\\_Agent\\_of\\_Curricular\\_Decision\\_A\\_Policy\\_in\\_Portugal](https://www.researchgate.net/publication/343018244_Professor_agente_de_decisao_curricular_uma_scriptura_em_PortugalThe_Teacher_as_an_Agent_of_Curricular_Decision_A_Policy_in_Portugal). Acesso em: 10 ago. 2021.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019. E-book, ISBN: 978-85-509-0541-9. Disponível em: [http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA\\_E-BOOK.pdf](http://www.edmeasantos.pro.br/assets/livros/Livro%20PESQUISA-FORMA%C3%87%C3%83O%20NA%20CIBERCULTURA_E-BOOK.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

SARAIVA, Karla; TRAVERSINI, Clarice; LOCKMANN, Kamila. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Geisa Natália da Rocha. **As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar**: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula. (101f.) Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/26915>. Acesso: 10 ago. 2021.

SILVA, Andréa Giordanna Araújo da. **Ensino (em tempo) integral**: as propostas oficiais na dinâmica do real. Orientador: Ramon de Oliveira. 2016. 325 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18378>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Anuska Andreia de Sousa. **A Política do Ciclo de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: uma análise a partir do ciclo de políticas. Orientador: Alice Miriam Happ Botler. Recife, 2017. 256 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25635>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Maria Angélica da. **Práticas de traduções curriculares docentes**: rastros do currículo da formação de professores. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2020. 258f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37716>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, Maria Angélica da; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Sentidos de Prática Curricular: uma construção cotidiana. In: LEITE, Carlinda et. al. Currículo, **Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)**: Contributos teóricos e práticos. Porto – Portugal, Ed. CIIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook\\_CAFTe2018.pdf](https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook_CAFTe2018.pdf). Acesso: 10 ago. 2021.

**SIMPLIFICA**. 2021. Disponível em: <https://www.amplifica.me/simplifica/>. Acesso: 29 maio. 2021.

SOUTHWELL, Myrian. Em torno da construção da hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural. In: MENDONÇA, Daniel de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (orgs.) **Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso em torno de Ernesto Laclau**. EdiPUCRS. Porto Alegre. 2ª Edição. 2014.

## APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO (COORDENADOR/A)



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



### QUESTIONÁRIO– COORDENADOR/A

**Pesquisa:** As políticas curriculares do ensino fundamental no contexto da escola: um olhar para os processos de negociação produzidos nas práticas curriculares do coordenador pedagógico e do professor

**Objetivo específico da entrevista para a Pesquisa:**

Analisar as negociações das políticas curriculares do ensino fundamental nas demandas da prática curricular do coordenador pedagógico com o professor, articuladas em um contexto de pandemia.

**Mestranda:** Tamires Barros Veloso

**Orientadora:** Lucinalva A. A. Almeida

#### Informações pessoais e de formação

-Nome:

-Data de nascimento:

-Cidade onde reside:

-E-mail:

-Telefone (WhatsApp):

-Formação:

-Tempo de atuação:

-Instituição em que atua:

-Séries/Anos:

-Turno de atuação:

-Possui interesse e disponibilidade de contribuir com entrevistas semiestruturadas que farão parte dos dados da presente pesquisa?

( ) Sim

( ) Não

Dúvidas/observações:

### Questões

1. Quais são as políticas curriculares (ou projetos) que estão em atuação agora em sua escola, e tem sido utilizadas como referência ao desenvolvimento do currículo do Ensino Fundamental?
2. Quais os sentidos dessas políticas no desenvolvimento da sua prática curricular e do professor?
3. Como na sua relação com o professor essas políticas curriculares são negociadas? Vocês discutem e trocam informações sobre elas? Poderia citar situações, estratégias ou momentos de como isso acontece?
4. Como isso tem acontecido no contexto de pandemia, como estão tratando das discussões curriculares (sobre as políticas, o currículo) nesse período entre os membros da escola (principalmente relação coordenador/professor)?
5. Como tem sido o desenvolvimento de seu trabalho adaptando à essa realidade atípica? De que forma as atividades curriculares estão sendo realizadas, e como você avalia a realização de atividades curriculares nesse cenário de pandemia do Covid-19 causado pelo Coronavírus SARS-Cov-2?

## APÊNDICE B – FORMULÁRIO DA PESQUISA (PROFESSOR/A)

### AS PRÁTICAS CURRICULARES DESENVOLVIDAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE (PROFESSOR)

Esse questionário tem como objetivo investigar como os professores tem desenvolvido suas práticas curriculares durante a Pandemia da COVID-19. Contamos com a colaboração generosa dos professores/as que atuam nos Anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Caruaru-PE para construção dessa etapa de coletas de dados da nossa pesquisa, ressaltamos que todas as informações serão tratadas respeitando a identidade pessoal dos informantes, seus nomes serão substituídos por formas de identificação fictícias, desde de já agradecemos o tempo e disposição em contribuir com nossa pesquisa.

1. Nome \*

2. E-mail/telefone: \*

3. Escola/bairro em que trabalha: \*

4. Ano de atuação no Ensino Fundamental: \*

*Marque todas que se aplicam.*

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

5º ano

Outro:  \_\_\_\_\_

5. Em que curso (ou cursos) é formado, e a quanto tempo atua como professor (a)? \*

6. Em situações regulares (antes da pandemia) como desenvolvia as atividades do currículo? \*

*Marque todas que se aplicam.*

Exposição/Explicação dos conteúdos seguida de exercícios para aplicação/consolidação dos conhecimentos

Promoção de debate/diálogo com as experiências dos estudantes

Trabalho de campo

Desenvolvimento de atividades em grupo

Desenvolvimento de atividades com uso das TICs ou em ambientes virtuais

Abordagem aos conteúdos seguindo, predominantemente, a estrutura dos programas e livros

Outro:  \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Como tem sido suas aulas nesse período de pandemia? \*Marque todas que se aplicam.

- Aulas remotas síncronas (de interação em tempo real com os alunos)
- Produção de videoaula
- Atividades impressas
- Atividades postadas em grupos de redes sociais (WhatsApp, Telegram, Facebook etc...).

Atividades postadas em plataformas virtuais \_\_\_\_\_

Outro:

8. Quais ferramentas/recursos/plataformas/aplicativos/tecnologias tem utilizado como apoio na construção de sua prática curricular no cenário pandêmico? \*

*Marque todas que se aplicam.*

- Google Classroom (Google Sala de Aula)
- Google Meet; Zoom; Jitsi Meet
- WhatsApp; Telegram
- YouTube
- Sistema Moodle
- Canais de televisão
- Canais radiofônicos

Outro:  \_\_\_\_\_

9. Para o desenvolvimento das aulas nesse período de pandemia, utiliza alguma política como apoio/base? ou tem desenvolvido algum projeto específico para trabalhar o currículo da escola? \*

10. Quais as suas considerações sobre o currículo que tem sido desenvolvido nas aulas remotas? \*

11. Nesse período de pandemia, como tem sido a relação com a coordenação pedagógica (realizam encontros/reuniões)? \*

12. Por fim, me conte sobre como tem sido desenvolver seu trabalho nesse período de pandemia? \*

13. Possui interesse e disponibilidade de contribuir mais ainda com dados a nossa pesquisa a partir de uma entrevista (por vídeo ou áudio)? \* *Marcar apenas uma.*

Sim

Não

Outro:

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE C – FORMULÁRIO DA PESQUISA (COORDENADOR/A)

### AS PRÁTICAS CURRICULARES DESENVOLVIDAS DURANTE O PERÍODO PANDÊMICO DA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE (COORDENADOR/A)

Esse questionário tem como objetivo investigar como o currículo (as práticas curriculares) tem sido desenvolvido durante a Pandemia da COVID-19. Contamos com a colaboração generosa dos coordenadores/as que atuam no Ensino Fundamental no município de Caruaru-PE para construção dessa etapa de coletas de dados da nossa pesquisa, ressaltamos que todas as informações serão tratadas respeitando a identidade pessoal dos informantes, seus nomes serão substituídos por formas de identificação fictícias, desde de já agradecemos o tempo e disposição em contribuir com nossa pesquisa. \*Obrigatório

1. Nome \*
  2. E-mail/telefone: \*
  3. Escola/bairro em que trabalha: \*
  4. Etapas de atuação no Ensino Fundamental: \* *Marque todas que se aplicam.*
    - Anos Iniciais (1º ao 5º ano)
    - Anos Finais (6º ao 9º)
  - Outro:  \_\_\_\_\_
  5. Em que curso (ou cursos) é formado, e a quanto tempo atua na coordenação? \*
  6. Quais as principais políticas que a escola toma por base para o desenvolvimento de suas atividades juntamente com os professores? \*
  7. E em relação ao trabalho com projetos, existe algum projeto em desenvolvimento para trabalhar o currículo da escola nesse período específico de pandemia? \*
- 
8. Como tem construído uma relação com os professores nesse período de pandemia, com que frequência tem realizado reuniões pedagógicas com eles? \*
- 
9. Quais as principais pautas das reuniões que tem acontecido durante esse período com os professores?
- 
10. Por fim, me conte sobre como tem sido desenvolver seu trabalho nesse período de pandemia? \*

---

11. Possui interesse e disponibilidade de contribuir mais ainda com dados a nossa pesquisa a partir de uma entrevista (por vídeo ou áudio)? \* *Marcar apenas*

*uma.*

Sim

Não

Outro:

**Google** Formulários

**APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA**

Eu, \_\_\_\_\_, professora da Instituição \_\_\_\_\_, atuante no \_\_\_\_\_ ano do ensino fundamental, autorizo a realização da pesquisa de mestrado por Tamires Barros Veloso, aluna do PPGEDUC/UFPE/CAA, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucinalva Almeida, intitulada “Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19”, me disponibilizando a contribuir com uma entrevista. Estou ciente que os dados da pesquisa, construídos a partir da minha contribuição, se tornarão público, mas que minha identidade será preservada.

---

Professora

Caruaru, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2020.

## APÊNDICE E - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

### **Objetivo Geral da pesquisa:**

- ✓ Compreender os modos como as políticas curriculares tem sido mobilizadas nos processos de negociações curriculares no âmbito das articulações discursivas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

### **Objetivo Específico da Entrevista Semiestruturada para a Pesquisa**

- ✓ Analisar a partir dos discursos do professor as negociações e articulações inscritas nas produções políticas das práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19.

### **Questões norteadoras da entrevista:**

- Como tem desenvolvido em sua prática o currículo no ensino remoto emergencial, poderia destacar os modos, as estratégias, recursos ou plataformas que tem sido considerado para desenvolvimento do currículo em sua prática nesse contexto?
- Em relação aos programas/projetos e/ou políticas curriculares informados que estão em atuação agora em sua escola (Simplifica, planos de ensino) pode me dizer por quem foram elaborados? e se esses exercem influências ou de que forma são considerados em sua prática?

## APÊNDICE F – LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES

Trabalhos selecionados sobre políticas curriculares da Educação Básica			
Ano	Título	Autores	Dissertação/tese
2016	Ensino (em tempo) integral: as propostas oficiais na dinâmica do real	Andréa Giordanna Araújo da Silva	Tese
2017	Políticas Públicas e Educação do Campo: uma análise dos contextos discursivos que norteiam as escolas do campo no município do Brejo da Madre de Deus-PE	Jéssica Rochelly da Silva Ramos	Dissertação
2017	A Política do Ciclo de Aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: uma análise a partir do ciclo de políticas	Anuska Andreia de Sousa Silva	Tese