



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

VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CURRICULARES:  
articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana**

Caruaru

2021

VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CURRICULARES:  
articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana**

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

S586p      Silva, Vanessa Azevedo Cabral da.  
             Políticas de formação de professores e práticas curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana. / Vanessa Azevedo Cabral da Silva. – 2021.  
             173 f.; il.: 30 cm.

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

             1. Educação e Estado - Pernambuco.    2. Professores – Formação - Pernambuco.  
             3. Currículos - Planejamento.    4. Análise do discurso - Pernambuco.    5. Educação rural - Pernambuco.    I. Almeida, Lucinalva Andrade Ataíde de (Orientadora).    II. Título.

CDD 370 (23. ed.)

UFPE (CAA 2021-106)

VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS CURRICULARES:  
articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana**

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: 21/05/2021.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Isabel Maria Sabino de Farias (Examinadora Externa)  
Universidade Estadual do Ceará

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que se revela na natureza, no silêncio e no inexplicável. Ele como brisa leve sopra mesmo nas maiores dores e sofrimentos nos dando possibilidades de respirar, recomeçar e até mesmo reviver.

A minha família por desde a infância me incentivar a ser sonhadora e curiosa, que mesmo em todas as dificuldades que a classe trabalhadora enfrenta nunca limitaram meus objetivos.

Em especial agradeço a minha mãe Joelma por sua força, ternura e amor na minha criação, cada vez mais vejo suas marcas em mim.

A minha tia Vaneide que nunca mediu esforços para me apoiar nas minhas conquistas, por ser colo e abrigo quando precisamos e pela sua postura firme que formaram meu caráter.

Ao meu companheiro Ivaldo Cabral por sua paciência, dedicação e apoio incondicional nas circunstâncias da vida, obrigada por acreditar em mim e impulsionar meus sonhos, pela amizade, lealdade e parceira, principalmente por me ajudar a levantar nos momentos difíceis.

Aos meus irmãos Bruna e Bruno porque me dão forças para continuar na luta.

Aos meus tios e minhas tias, por terem contribuído com minha formação humana em comunidade. Aos meus primos e primas, que como irmãos são partes das minhas memórias passadas e presentes. Especialmente ao Luiz Henrique que com sua sensibilidade sempre nos faz refletir e ao Victor Hugo que com sua amorosidade sopra esperança em nossos caminhos.

Aos meus avós que continuam vivos em mim através de suas lições e exemplo de vida. Ao vô Zezinho devo meus traços de retidão, franqueza e honestidade, a Vó Ziza o acolhimento, a amorosidade e a positividade para encarar os caminhos que a arte de viver apresenta.

Aos meus amigos e amigas, por serem uma parte importante demais das minhas vivências. Sheila Leandra com toda sua paciência e amor, Sara Wanessa com sua generosidade e a irmã Liquinha que sempre me recebe como mãe em sua casa. A uma amiga de infância que me ajudou e incentivou a ingressar no PPgeduC, Joane Santos obrigada por sua generosidade na partilha de conhecimentos.

Às amigas/os que o Centro Acadêmico do Agreste apresentou. À Girlene Callado, agradeço por compartilhar momentos de ternura e nos proporcionar risadas mesmo com toda a seriedade que carecemos em produzir conhecimentos. À Iveni Lima, por compartilhar seus saberes e experiências, por toda a sua bondade e paciência comigo desde o começo dessa caminhada. À Tamires Barros por ter sido e dado abrigo quando precisei, pela sua sensibilidade e poesia que aliviam a caminhada. Vocês são joias raras em meu coração.

Aqueles que eu encontrei nas curvas da vida e que me apoiam. Nadja Clemente que é de uma lealdade indescritível, seu carisma, alegria e sinceridade são admiráveis e contagiantes. Suely Silva, que é uma pessoa tão extraordinária que nem sei mensurar sua capacidade de ser abrigo força e porto seguro, as duas meu muito obrigada por tudo que fizeram e fazem por mim, Josenildo Juvino por me ensinar sobre a importância das lutas sociais e sobre a firmeza nas decisões. Raryane Muniz por todo apoio nos momentos de dificuldade nessa caminhada e pelas orientações assertivas, Priscila Ferreira por nos ajudar a encarar as situações da luta com alegria. Josileide Lira por ter me acolhido quando precisei e por compartilhar sua experiência de viver.

Aos professores das escolas no campo que participaram desta pesquisa. Sobretudo as professoras que me inspiram enquanto profissionais e humanas: Zeny Kledja, Bárbara Gouveia, Maria José, Ana Paula, Angélica Moreira e Flávia Pereira, que não medem esforços para ensinar-aprender apesar das dificuldades impostas nas comunidades em que atuam.

Aos estudantes, em especial das escolas campesinas, que ajudaram a me construir como professora, por me fortalecerem no cotidiano e por serem esperança de novos tempos.

Aos estudantes da turma 2019 do PPGeduC, com vocês tive oportunidade de aprender sobre a academia, rir nos corredores e trocar experiências, minha gratidão pela partilha com cada um. Em especial a Isaías Silva, Darlene Campos, Gilvania Gomes, Cyntia Freitas, Islayne Barbosa, Mônica Batista, Hidelbrando Albuquerque, Junior Barros e Erika Patricia por todos os momentos vivenciados dentro e fora do espaço acadêmico.

Ao grupo de estudos Discursos e Práticas Educacionais que compartilharam seus saberes e conhecimentos. Em especial a Maria Julia que é uma pesquisadora e professora extraordinária, a Crislainy Gonçalves e Priscila Magalhães pela ajuda com as leituras, a Ana Priscila pela paciência em me ensinar e acalmar nos processos da pesquisa.

Aos professores do PPGeduC que se dedicam ao ensino, a pesquisa e a extensão, que em meio a tantos entraves nos ajudam a esperar. Meu agradecimento especial ao acolhimento e ensinamentos das professoras Conceição Gislâne, Joselma Franco, Allene Lage e aos professores Saulo Feitosa, Marcelo Miranda e Janssen Silva que com toda a generosidade nos ensinam sobre a seriedade da pesquisa, mas não perdem de vista a formação humana.

Agradeço a professora Carla Acioli que foi minha professora nesse percurso, faz parte da banca examinadora dessa dissertação, mas sobretudo é uma mulher admirável, sensível e justa, nunca esquecerei suas aulas e suas reflexões.

A professora Isabel Sabino que se dispôs a nos ajudar com um olhar sensível e atento a essa produção, obrigada por ter contribuído imensamente conosco.

E meu agradecimento, com toda a profundidade que o sentimento de gratidão possa ter, a professora Lucinalva Almeida pela oportunidade de ser sua orientanda e por conduzir as orientações com dedicação e paciência. Mas também, por acolher minhas dores e compreender as dificuldades e limitações quando precisei, foi sua forma leve de encarar as situações que me proporcionou continuar no movimento da pesquisa.

## RESUMO

Esse estudo está inserido nas discussões das políticas educacionais, no eixo das políticas de formação de professores e das práticas curriculares docentes, assim, buscamos analisar os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação de professores e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia. Dialogamos acerca das políticas-práticas, através das lentes da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000) e da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001), que nos permitiram mergulhar nas análises dos movimentos dos contextos de influências, de produção dos textos e das práticas, e sobretudo na percepção das marcas discursivas produzidas pelas práticas articulatórias nos espaços das micropolíticas. No percurso teórico-metodológico realizamos o levantamento das produções da ANPED e do BDTD da UFPE, a partir dos achados sobre as políticas de formação de professores, mapeamos os discursos hegemônicos de influência que produziram sentidos sobre a formação e profissionalização docente, esse contexto de produção das políticas educacionais, mais gerais e nas especificidades que tratam dos profissionais da Educação do Campo, apresentaram influências de identidades hibridizadas que se articularam em torno da disputa por hegemonia discursiva. Utilizamos o questionário na plataforma do Google® para coleta dos dados, assim identificamos e problematizamos sobre o contexto das práticas curriculares docentes, que apareceram nos discursos produzidos pelos professores que atuam em escolas no campo da Mata Sul. Nesse percurso da pesquisa empírica de abordagem qualitativa tivemos contato com as produções discursivas de vinte professores/as participantes que revelaram nas práticas articulatórias que são influenciados e influenciam o micro contexto, e, que no espaço das suas práticas docentes são decisores e recriadores (SOUZA, 2009; SAMPAIO; LEITE, 2015) das políticas de formação e de currículo, em situações regulares e no ensino remoto em meio a pandemia da Covid-19, além disso através das representações discursivas (LACLAU, 2016) conseguem produzir influências no macro contexto e marcar suas demandas nas produções dos documentos, manifestando o movimento de ciclicidade e inacabamento das políticas.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Formação de professores. Práticas curriculares. Discursos. Educação do campo.



## ABSTRACT

This study is inserted in the discussions of educational policies, in the axis of teacher training policies and teaching curriculum practices, thus, we seek to analyze the hegemonic discursive movements of influence that are present in teacher training policies and how they reverberate in the context of teaching curriculum practices in rural schools in regular situations and in the midst of a pandemic scenario. We talked about policies-practices, through the lenses of Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2000) and Stephen Ball's Policy Cycle Approach (2001), which allowed us to dive into the analysis of the movements of the contexts of influence, production of texts and practices, and especially the perception of discursive marks produced by the articulatory practices in micropolitical spaces. In the theoretical and methodological path, we surveyed the productions of ANPED and BDTD of UFPE, from the findings about teacher education policies, we mapped the hegemonic discourses of influence that produced meanings about teacher training and professionalization, this context of production of educational policies, more generally and in the specificities that deal with professionals in rural education, presented influences of hybridized identities that articulated themselves around the dispute for discursive hegemony. We used the questionnaire in the Google® platform to collect data, thus we identified and problematized the context of the teaching curriculum practices, which appeared in the speeches produced by teachers who work in rural schools in Mata Sul. In this path of empirical research of qualitative approach we had contact with the discursive productions of twenty teachers/ participants who revealed in the articulatory practices that they are influenced and influence the micro context, and that in the space of their teaching practices they are decision-makers and recreators (SOUZA, 2009; SAMPAIO; LEITE, 2015) of training policies and curriculum, in regular situations and in remote teaching amid the pandemic of Covid-19, moreover through the discursive representations (LACLAU, 2016) can produce influences on the macro context and mark their demands in the production of documents, manifesting the movement of cyclicity and unfinished policies.

**Keywords:** Educational policies. Teacher training. Curricular practices. Discourse. Rural education.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 –	Mapa dos municípios que compõe o campo educacional assistido pela GRE Mata Sul .....	35
Gráfico 1 –	Quantidades de escolas do campo ativas em 2017 na Mata Sul ...	37
Gráfico 2 –	Quantidades de escolas do campo ativas em 2019 na Mata Sul ...	37
Quadro 1 –	Funcionamento e caracterização das escolas do campo na Mata Sul – Fechamento .....	38
Quadro 2 –	Funcionamento e caracterização das escolas do campo na Mata Sul – Território .....	38
Quadro 3 –	Cursos ou programas de formação inicial ou continuada que utilizamos no questionário .....	41
Quadro 4 –	Nomeação dos participantes e cadeias de equivalência formadas a partir dos sentidos produzidos .....	42
Quadro 5 –	Documentos utilizados para a análise documental dos contextos de produção do texto .....	45
Diagrama 1 –	Percurso metodológico para análise do contexto de produção dos documentos .....	46
Diagrama 2 –	Hierarquização do processo das políticas num contexto dicotômico .....	59
Diagrama 3 –	Movimento cíclico de influência entre as políticas e práticas .....	60
Diagrama 4 –	Documentos analisados .....	76
Diagrama 5 –	Contextos da abordagem do ciclo de políticas utilizados para análise dos documentos .....	78
Quadro 6 –	Legislação referente a política de Educação do Campo .....	99
Gráfico 3 –	Tempo de atuação em escolas no campo .....	118
Gráfico 4 –	Cursos e programas de formação acessados pelos professores no contexto das práticas em escolas no campo .....	121
Gráfico 5 –	Órgãos representativos por onde os professores têm acessado as políticas de formação de professores .....	123
Gráfico 6 –	Práticas curriculares docentes em situações regulares .....	126
Gráfico 7 –	Práticas curriculares docentes em aulas remotas .....	129

Diagrama 6 –	Articulações entre as cadeias equivalenciais sobre as influências das práticas nas formações .....	140
Diagrama 7 –	Articulações discursivas a falta de influências das práticas nas formações .....	142
Diagrama 8 –	Movimento de influências mútuas nos espaços e o entrecruzamento dos sentidos de influência entre os atores das micropolíticas .....	144
Diagrama 9 –	Influências das formações nas práticas curriculares: sentidos de direcionamento das práticas docentes em escolas no campo .....	146
Diagrama 10 –	Influência das formações de professores nas práticas curriculares em situações regulares .....	150
Diagrama 11 –	Influência das formações de professores nas práticas curriculares em situações regulares .....	153
Diagrama 12 –	Articulações discursivas antagônicas sobre as formações de professores para a adaptação as aulas remotas .....	155

## LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Banco de Dados de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Centro Acadêmico do Agreste
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
EJA	Educação de Jovens e Adultos
GRE	Gerência Regional de Educação
GT	Grupo de Trabalho
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEC	Núcleo de Educação do Campo
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGEDUC	Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea
PPGEDU	Programa de Pós-graduação em Educação
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
TD	Teoria do Discurso
TIC	Tecnologias da informação e comunicação
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
1.1	O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA .....	14
1.2	O PROBLEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS .....	17
<b>2</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO .....</b>	<b>26</b>
2.1	CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO .....	33
2.2	CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E LOCAIS DA PESQUISA .....	39
2.3	PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA: CONSIDERAÇÕES CONTINGENTES .....	43
<b>3</b>	<b>MOVIMENTOS DE ARTICULAÇÃO DOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS CURRICULARES .....</b>	<b>50</b>
3.1	A TEORIA DO DISCURSO E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS .....	50
3.1.1	Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: possibilidade de investigação das políticas educacionais .....	51
3.1.2	A abordagem do ciclo de políticas: possibilidade de investigação dos contextos das políticas educacionais .....	55
3.2	MOVIMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS CURRICULARES .....	57
3.3	POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS NO CAMPO .....	65
3.4	O CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES .....	70
<b>4</b>	<b>CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCURSOS HEGEMÔNICOS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS TEXTOS .....</b>	<b>76</b>
4.1	CONTEXTO DE INFLUÊNCIA GLOBAL E LOCAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS COMO SENTIDO HEGEMÔNICO NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES .....	79

4.2	INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS NO CAMPO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS HEGEMÔNICOS DOS MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA .....	91
<b>5</b>	<b>DISCURSOS HEGEMÔNICOS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM ESCOLAS NO CAMPO .....</b>	<b>112</b>
5.1	CONTEXTO REGIONAL DAS MICROPOLÍTICAS: MOVIMENTOS DISCURSIVOS DAS PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA MATA SUL .....	113
5.2	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS: VIVÊNCIAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM SITUAÇÕES REGULARES E NO ENSINO REMOTO .....	117
5.3	POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVERBERAÇÕES NOS CONTEXTOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES E INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS DAS PRÁTICAS NAS FORMAÇÕES .....	131
5.4	INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS NO CAMPO EM SITUAÇÕES REGULARES E EM AULAS REMOTAS .....	145
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>162</b>
	<b>APÊNDICE A – QUESTÕES DA ENTREVISTA ESPONTÂNEA COM A COORDENADORA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....</b>	<b>171</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Adentramos o campo dos estudos sobre as políticas educacionais, em torno das discussões das políticas de formação de professores e de currículo no eixo das práticas curriculares docentes, vivenciadas por professores de escolas no campo, sendo esse espaço perpassado por complexidades que envolvem disputas, decisões práticas articulatórias e influências discursivas por sentidos na formação e no currículo.

Nos inserimos na área da Educação, na linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (PPGeduC – CAA – UFPE), fruto da interiorização e que contribui com o desenvolvimento de pesquisas nessa grande área do conhecimento. As produções desenvolvidas sobre a formação de professores e o currículo nessa linha nos aproximam da discussão acerca do nosso objeto de estudo e contribuem com a nossa própria formação profissional enquanto docente.

Como docentes estamos imersos nas políticas de formação de professores e nas políticas curriculares, as interpretamos, recriamos, produzimos discursos, sentidos e influência nas nossas práticas curriculares e nos percursos formativos. Apresentamos nesse texto introdutório a contextualização desse tema em torno da formação e da prática curricular docente, a construção do nosso objeto de estudo, as lentes teóricas pelas quais percorreremos nosso referencial teórico e teórico-metodológico para atender aos objetivos dessa pesquisa.

### 1.1 O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA

O trabalho, intitulado Políticas de Formação de Professores e Práticas Curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana, deriva das inquietações a partir do ingresso enquanto professora numa escola do/no campo pertencente ao município de Joaquim Nabuco, que se localiza na mesorregião da Mata Sul de Pernambuco. Essas inquietações se estabeleceram, também, durante a formação no curso de Pedagogia, quando muitas reflexões foram emergindo acerca das práticas que vivenciamos na escola, principalmente, na sala de aula.

Enquanto professora em escola no campo refleti sobre as políticas de formação e as políticas curriculares a que tive acesso ao longo de oito anos de trabalho, suspenso por licença para realização da pós-graduação em nível de mestrado. Uma dessas políticas de

formação foi vivenciada através do programa Escola Ativa, que de alguma maneira introduziu a discussão acerca de Educação do Campo em escolas regulares da educação formal, e da contextualização da prática docente para atender as demandas dos povos camponeses, entre outras formações, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, a que tivemos acesso no município. Mesmo que as discussões propostas pouco contemplassem nossas demandas ao tratarmos dos processos de alfabetização em turmas multisseriadas, houve de alguma maneira influência sobre nossa prática docente.

Nos contextos da formação continuada, os programas de formação influenciaram, seja na adesão ou negação desses, nas nossas práticas curriculares docentes. Durante as discussões nas formações, e entre nós professores, influenciámos os contextos dessas políticas, no sentido de que, os formadores, a secretaria de educação e os gestores realizaram mudanças nas propostas da política para atender as demandas vindas de nossas práticas.

Ao atender essas demandas, observamos as relações entre o proposto-vivido, ao nos aproximarmos da compreensão que esses espaços estão intrinsecamente relacionados, e não existe hierarquia entre eles, seja nas políticas de formação ou seja nas práticas curriculares. Partimos da compreensão que “o pensado-vivido precisa de espaço para ampliação e enriquecimento mútuo, a partir da intervenção *prática-política* dos sujeitos” (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 127).

O espaço das práticas pedagógicas, segundo Souza (2009), comporta em si as práticas: docente, discente, de gestão e epistemológica, cada uma dessas apresentam especificidades no contexto escolar, e produzem influências. Destacamos que nos aproximamos das práticas docentes nessa pesquisa, no entanto apesar de suas especificidades, entendemos que essa está relacionada e articulada em favor de uma intencionalidade educacional com as demais práticas pedagógicas para a “realização de um currículo por meio das relações e ações que se dão entre os sujeitos em suas práticas” (SOUZA, 2009, p.35).

Nessa contextualização da experiência na prática docente alguns questionamentos foram surgindo, dentre eles: como articular as demandas da comunidade nas práticas curriculares docentes, levando em consideração também as políticas de currículo, nacionais e locais, em evidência? Os programas de formação têm sido influenciados por nossas práticas docentes? Quais influências as práticas pedagógicas produzem em nossas práticas docentes nas salas de aula da escola no campo?



E, diante do contexto de pandemia que enfrentamos com a COVID – 19, doença causada por um novo coronavírus<sup>1</sup> que, como medida de segurança nos levou ao distanciamento e isolamento social, fazendo com que escolas, universidades, prédios públicos e privados que aglomeravam pessoas fossem fechados e diminuíssem ou adiassem suas atividades. Indagamos: quais produções discursivas emergiram nessa realidade? E, quais as influências desse cenário no contexto das práticas curriculares docentes?

Consideramos essas realidades vividas como produtoras de sentidos em seus contextos micro, influenciando e sendo influenciadas, também pelos contextos macro das políticas curriculares e da formação de professores. Em situações típicas, como estudante de Pedagogia e professora de escola no campo, algumas inquietações acerca da história da educação, das políticas educacionais que, pouco ou de nenhum modo abordavam as especificidades das escolas campesinas foram se estabelecendo.

Entre essas inquietações, os processos de influência que nós, professores, produzimos sobre os contextos macro das políticas, nos documentos decisores para a formação e no currículo, bem como, quais sentidos de educação estariam sendo construídos na realidade social das escolas no campo na atualidade? Compreendemos que a sala de aula como esse espaço-tempo produz sentidos, e que, na prática curricular docente somos influenciados por diversas demandas discursivas, ao mesmo tempo que produzimos, também, como professores, influências nesses contextos das escolas públicas, e nas escolas públicas no campo.

Essas inquietações estabelecidas no contexto da prática docente, e como formanda em Pedagogia, foram fomentando a pretensão em compreender esses espaços da formação de professores e das políticas curriculares, o que levou a procurar mais sobre os conhecimentos já produzidos através dos Movimentos Sociais e sindicais e, posteriormente, na pós-graduação como aluna temporária do mestrado do PPGeduC da UFPE – CAA. Essas possibilidades de aprender e aprofundar nosso olhar nas discussões sobre os contextos educacionais permitiram, e instigaram, o ingresso como mestranda nesse programa.

Diante dessas reflexões que nos inquietam no campo da formação e das práticas curriculares, a busca pela contextualização da Educação do Campo nesse processo como estudante-professora me levou a pensar acerca do contexto político e social que

---

<sup>1</sup> Em janeiro de 2020 a Organização Mundial da Saúde – OMS constituiu o surto da doença causada pelo Covid-19 como uma emergência de saúde pública internacional, caracterizando uma pandemia.

influenciaram as políticas de formação a que tive acesso, e como essas influenciaram o contexto das práticas curriculares docentes que estiveram e/ou ainda estão presentes nas salas de aula das escolas no campo.

## 1.2 O PROBLEMA DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Ao longo da história da educação no Brasil vários sentidos foram disputados acerca da Educação do Campo e da formação dos professores no contexto das políticas educacionais. Percebemos que vários movimentos discursivos foram se articulando ao longo dos anos, entre 1997 e 2016<sup>2</sup>, fazendo com que as políticas de formação de professores, e especificamos para os atuantes na Educação do Campo, fossem sendo discutidas e influenciadas por diferentes produções discursivas.

Percebemos esses movimentos nas discussões sobre a formação dos professores através do levantamento das produções científicas, que como *lócus* de pesquisa em âmbito nacional, selecionamos a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – ANPED e, em nível local, o Banco de Dados de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Pernambuco – BDTD/UFPE.

Na ANPED realizamos o levantamento entre as reuniões nacionais, das 31<sup>a</sup> a 38<sup>a</sup>, correspondendo ao período de 2008 a 2017, considerando nesse período temporal os estudos de momentos sócio-políticos diferentes. Essa busca foi realizada no Grupo de Trabalho – GT8 de Formação de Professores, por meio do enunciado Políticas de Formação de Professores, para que fosse possível perceber os movimentos discursivos presentes nas produções.

Para uma aproximação com as produções locais direcionamo-nos ao BDTD – UFPE, buscamos pelo mesmo enunciado e período temporal que na ANPED. Visto que, autores já produziram dissertações e teses acerca dessa temática, os programas de pós-graduação a que nos remetemos foram o Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação (PPGEDU), em nível de mestrado e doutorado, e ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea do Centro Acadêmico do Agreste (PPGeduC/CAA), em nível de mestrado.

---

<sup>2</sup> Estabelecemos esse período temporal por entendermos que as políticas de formação de professores para a Educação do Campo passaram por uma mudança nos discursos hegemônicos, construindo períodos de estabilização dos sentidos produzidos pelos movimentos sociais, que se fizeram presentes nos contextos de influência das produções das políticas.

As produções apontaram o movimento de influências macro e micro nas políticas de formação de professores no Brasil, estabeleceram análises sobre os contextos das práticas e da produção dos documentos, essas influências vinham de demandas internacionais, nacionais e locais. O principal achado foi no sentido de que, na última década do século XX, temos fortes influências discursivas, nas políticas educacionais, dos organismos internacionais com representação de empresas privadas nesse cenário de disputa pela hegemonia nos documentos.

Nas primeiras décadas do século XXI as influências dos movimentos sociais e sindicais produzem em práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFE, 1987) os sentidos de uma educação forjada na coletividade, e apresenta um fortalecimento de seus discursos para disputa de hegemonia. Essa disputa resulta na hibridização dos sentidos de formação de professores presentes nos contextos de influência, de produção dos textos e nas práticas.

As produções da ANPED e do BDTD/UFPE nos ajudaram a aprofundar nosso olhar acerca das produções de influência nesses espaços das políticas educacionais, colaboraram com a construção das discussões em torno da análise do contexto de produção dos documentos que apresentamos no quarto capítulo dessa produção, buscando nesses os sentidos de formação de professores nos enunciados que marcaram os discursos que influenciaram a sua construção.

Nessa arena de disputas pelos sentidos de formação de professores, as disputas pelos sentidos de Educação do Campo também se construíram, persistindo ao longo das duas últimas décadas em que se instituiu como política pública, e permanecem até hoje através de articulações discursivas de diversas identidades. Compreendemos essas articulações como parciais, provisórias e contingenciais, acontecendo num contexto social e histórico que vai se reconfigurando e formando cadeias de equivalência, produzindo antagonismos a identidades exteriores aos sentidos produzidos em seu interior, privilegiando diferentes configurações (LACLAU; MOUFFE, 1987) de currículo e prática curricular.

As cadeias equivalenciais são formadas por identidades que apresentam demandas diferentes, mas se articulam momentaneamente apagando essas diferenças para possibilitar a formação de uma universalidade parcial e fixar sentidos (MELO, 2019). Foram formadas cadeias equivalenciais articuladas através dos Movimentos Sociais e sindicais do campo, da educação formal e informal, entre outros, estabilizando

momentaneamente sentidos para a Educação do Campo nos discursos em torno de uma educação forjada na coletividade e colaborativa entre os sujeitos políticos.

Nesse contexto, as articulações entre os Movimentos Sociais, Ministério da Educação, secretarias e coordenadorias de educação, estados e municípios, sindicatos, entre outros órgãos representativos, produziram sentidos para as políticas de Educação do Campo, essa enquanto um significante que estabeleceria relações para além da superação do analfabetismo, mas possibilitando às populações do campo, das águas e das florestas, uma educação escolar que atendesse suas demandas.

Essas cadeias de equivalência, em suas práticas articulatórias, contribuíram com outras possibilidades de ensinar e aprender, bem como da elevação dos níveis de ensino através do acesso e permanência nas instituições de ensino médio e superior. Entretanto, não podemos deixar de destacar o caráter de disputa existente nessa cadeia, principalmente por órgãos financiadores e pelo agronegócio, representando um discurso liberalista acarretando perdas como políticas de fechamento e nucleação de escolas no campo.

Essas disputas se apresentaram, nas políticas de formação de professores e de currículo, através de programas como o Escola Ativa fomentado por discursos hegemônicos liberais, substituído posteriormente pelo Escola da Terra forjado nos sentidos hegemônicos de práticas articulatórias dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo. Essas políticas permeiam os sentidos de formação de professores no Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO, Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, e no PNAIC, que trazemos, inicialmente, como programas subsidiados por essas políticas de formação constituídas, contingencialmente, ao longo das duas últimas décadas.

As políticas ao serem discutidas nos processos de articulações dos discursos não são harmoniosas, mas elas residem nos conflitos, nas disputas por sentidos, e na incompletude dos movimentos discursivos. E por ser assim, as relações conflituosas permitem os antagonismos e a formação de novas cadeias de equivalência, produtoras de discursos outros, “concebemos igualmente a luta política como um projeto constante e sem fim, exercida contextualmente, o que incorporou na nossa discussão a esperança de que as significações sempre podem ser outras, que a política sempre pode ser outra” (MELO, 2019, p. 114).

Como normativa, a política para Educação Básica do Campo ganhou fôlego e fortaleceu as entidades que reivindicavam qualidade nas escolas, sejam localizadas na

zona urbana ou rural, que atendessem os estudantes que moram no campo, criando secretarias, programas de livros didáticos que estivessem de acordo com a política de Educação do Campo, influenciando cursos de formação inicial de professores em nível superior<sup>3</sup> para elevação do grau de escolaridade desses profissionais, e cursos de formação continuada, assim como um currículo que colaborasse com a inserção desses docentes nas lutas dos povos do campo, atendendo as suas demandas, articulando-as em sua prática docente.

Durante o período de estabilização do governo Lula e Dilma (2003-2016), vivenciamos outros grandes avanços nas políticas de formação de professores para a Educação do Campo, com a inserção das demandas dos povos camponeses nas políticas de currículo, timidamente, mas que de alguma maneira conseguiu influenciar os contextos das práticas desenvolvidas nas escolas no campo. Nas práticas docentes o ensino a partir da realidade dos estudantes passou a ser uma grande discussão nas formações continuadas, assim como nos cursos de licenciatura em Educação do Campo que discutem suas especificidades.

Vivenciamos disputas dos sentidos nas práticas sociais acerca das políticas e práticas curriculares na Educação do Campo, podemos perceber também nessas, o movimento de uma formação discursiva em que, no espaço de disputa, a Educação do Campo seria um significante vazio, porque “os significantes vazios tornam-se não apenas loci de atos de identificação, mas também objeto de luta com vistas ao seu ‘preenchimento’ por sentidos particulares” (BURITY, 2014, p. 70).

Dessa maneira, as políticas de formação e as políticas de currículo estão imbricadas, e os contextos de produção de textos dessas demandaram articulações entre os movimentos discursivos que disputavam os espaços para preencher de sentidos o significante Educação do Campo. Nesse cenário, foram aprovados alguns marcos de conquistas resultantes dessas articulações, como programas de formação e livros didáticos voltados para a realidade dos contextos camponeses.

Visto que no Brasil as políticas de formação de professores estão alinhadas historicamente com as necessidades da Educação Básica, coadunando com as políticas curriculares, assim também foi com a formação de professores para atuação nas escolas no campo, a partir da materialização das políticas para a Educação do Campo. A necessidade de repensar a formação para atuar com os estudantes desses territórios foi

---

<sup>3</sup> Cursos apoiados pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA/INCRA).

solicitando mais espaço nas discussões em fóruns, entre políticos que representam as discussões em torno da educação, sindicatos e movimentos sociais.

A articulação de entidades representativas evidenciou um discurso em que estabeleceram um sentido, provisório e contingencial, para a Educação do Campo em suas demandas econômicas, sociais, culturais e políticas. Neste sentido, consideramos a Teoria do Discurso – TD por compreendermos que “llamaremos *articulación* a toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esa práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria llamaremos *discurso*” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 176-177).

Tomamos a TD, e nesse caminho nos aproximamos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2001), para olharmos através dessas lentes os movimentos discursivos de articulação que perpassaram os diversos contextos que trabalhamos, que foram: contexto da produção dos textos, das práticas e de influência. A partir dessas duas lentes teóricas percebemos que as políticas não são lineares, não estão estabilizadas de uma vez por todas e não se fecham para novas articulações discursivas. Porém, estão em constante movimento de recriação das políticas educacionais, e os contextos estão interligados, sem que haja hierarquia entre eles.

Assim, Educação do Campo, enquanto conceito, perpassou por sentidos a partir de articulações e demandas variadas, inclusive antagônicas, que em determinado momento sócio-histórico contribuíram e contribuem com políticas e práticas curriculares, influenciando os contextos das práticas docentes e da formação dos professores. Esses sentidos continuam sendo disputados nas arenas das políticas de formação e práticas curriculares.

Direcionamos nosso olhar para o contexto social da escola pública, e à escola pública **no** campo, destacamos o termo **no** para referenciar as escolas que atendem os estudantes do campo em escolas na sua própria comunidade, pois há escolas **do** campo, que podem atender esses estudantes na zona urbana, pois os fechamentos e as nucleações das escolas configuraram essa demanda de estudantes em escolas do campo que ficam na cidade, mas nosso interesse está nas práticas curriculares docentes que são desenvolvidas nas próprias comunidades camponesas e como essas foram influenciadas pelas políticas de formação de professores.

Partimos, então, do entendimento de que as políticas e as práticas curriculares estão interrelacionadas, inclusive com as políticas de formação de professores, dessa maneira uma influencia a outra. Vamos pensar as práticas docentes que são desenvolvidas

nas instituições, em seus espaços de atuação, como as práticas pedagógicas que estão interligadas para dar intencionalidade às práticas educativas nas escolas.

Estabelecemos diálogo direto com a prática docente, por compreender que essa se caracteriza com as ações dos professores. Partindo desse conceito nos distanciamos de reduzir ou deixar, enquanto sinônimos, as práticas pedagógicas como prática docente, como afirma Souza (2009, p. 8): “A professora e o professor não têm prática pedagógica. Têm prática docente”, sendo assim, o professor ao desenvolver a prática docente está inter-relacionando as demais práticas pedagógicas para o desenvolvimento do currículo com objetivos claros, mas no interior de suas ações na sala de aula possui suas especificidades.

As ações do/a professor/a, na sua prática curricular docente, estabelecem relações com as demais práticas constitutivas do espaço escolar, e, dentro de um contexto social não estão alheias às políticas de formação e curriculares em evidência. Sua formação profissional, sua trajetória, os materiais que acessa, as demandas dos discentes, enfim, sua contextualização profissional está imersa em contextos de influências das políticas que perpassam sua própria construção docente e a constituição de sua prática.

É a partir dessas ações que pensamos: como os docentes das escolas do campo têm levado em consideração as demandas da Educação do Campo? Como as práticas articulatórias das políticas de formação que os professores acessam influenciam as práticas curriculares que estão sendo desenvolvidas nos contextos escolares na atualidade? Nos inscrevemos no campo de pesquisa acerca da prática curricular docente para compreender esses movimentos que transcorrem nas salas de aula, no sentido de que “ao tratarmos da prática curricular compreendemos que esta não está isolada, mas são expressões recontextualizadas de políticas curriculares” (SILVA, 2016, p. 22).

Ao serem expressões recontextualizadas nas práticas curriculares, compreendemos que na prática docente os professores não se afastam das políticas curriculares, ou seja, eles não estão alheios as decisões e tão pouco as discussões acerca do currículo em evidência, podem não concordar e se distanciar em suas ações, criando novos contextos para as demandas em que estejam inseridos, mas estão sempre envolvidos nas políticas e nas práticas que estão sendo implementadas ou discutidas em seu meio.

É nesse contexto de produção de sentidos sobre Educação do Campo, que enfrentamos muitos fechamentos<sup>4</sup> de escolas em territórios campestinos, onde os estudantes são transportados para os meios urbanos ou nucleados em escolas sede próximas de sua residência, que os professores têm recontextualizado as políticas e práticas curriculares nas práticas docentes atendendo, ou não, as demandas desses estudantes. Tendo em vista que a nucleação desses discentes faz com que a multiplicidade de ações sociais, econômicas, políticas, entre outras, seja mais abrangente.

Não deixa de ser diferente no estado de Pernambuco, onde é crescente o fechamento de escolas do campo, em meio a uma política nacional que evidencia discursos que legitimam o trabalho infantil, desvalorizam os saberes e os conhecimentos advindos das comunidades do campo, favorecendo o agronegócio e as violências dentro dos territórios campestinos. O fechamento das escolas é físico, mas também simbólico, recontextualizar as práticas curriculares docentes dentro das instituições é uma maneira de resistência dos professores das escolas no campo e de toda comunidade escolar que compreenda as demandas plurais dessas populações.

E agora, num contexto pandêmico produzimos discursos e sentidos sobre Educação do Campo, imersa socialmente nessa realidade de desigualdades sociais, em que os professores estão precisando recriar suas práticas docentes para atender necessidades educacionais numa urgência diante do fechamento das escolas por uma medida sanitária de segurança. Nesse cenário sua formação também está sendo disputada em diversos contextos da produção das políticas educacionais.

Diante dessa conjuntura, pensamos acerca das possibilidades nas práticas docentes nas escolas no campo que atendem estudantes no próprio território camponês no estado de Pernambuco, especificamente, na mesorregião da Mata Sul, onde historicamente o campo sempre foi e permanece sendo espaço social, econômico e político de diferentes populações que produzem e vivem da terra. O fechamento das escolas, e/ou o movimento de recontextualização das políticas e práticas curriculares para a Educação do Campo influenciam diretamente nas vivências dessas comunidades. Nesse sentido, “ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no e do campo*” (CALDART, 2012, p. 261).

---

<sup>4</sup> De acordo com o levantamento feito na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), de 2002 até início de 2017, cerca de 30 mil escolas no meio rural foram fechadas no Brasil. Acesso: <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>



No cenário de pandemia que nos isola e distancia fisicamente, as escolas estão fechadas para segurança de alunos, professores e demais agentes que participam dessa instituição, e a sociedade como um todo, visando a não circulação e proliferação do vírus, “ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo” (KOHAN, 2020, p. 5). Vivenciamos no decorrer de um ano desse isolamento o aumento do número de casos, por isso, a adoção de medidas educacionais que tomaram o ensino remoto como solução provisória.

As políticas e as práticas curriculares foram influenciadas por produções discursivas acerca da formação dos professores e de sua ação docente, que resultam desse cenário pandêmico e reverberam nas práticas curriculares que os professores têm adotado atualmente, em aulas remotas mediadas por tecnologias ou por outras ações que atendam os estudantes que não possuem acesso à internet, como à entrega de atividades impressas nas escolas.

Nesse sentido, apresentamos enquanto problema de pesquisa, a seguinte questão: Quais movimentos discursivos hegemônicos de influência estão presentes nas políticas de formação de professores e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia?

Diante dessa questão de pesquisa, elaboramos enquanto nosso objetivo geral: analisar os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação de professores e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia.

Para isso, desdobramos nos seguintes objetivos específicos: a) Mapear os discursos hegemônicos que influenciaram o contexto de produção dos documentos das políticas de formação de professores; b) Identificar as políticas de formação que os professores tiveram acesso no contexto das práticas nas escolas no campo e como estão vivenciando as práticas curriculares diante da pandemia da Covid-19; e, c) Problematicar como as políticas de formação que os professores acessaram reverberaram nas práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em aulas remotas ou on-line.

Utilizamos como percurso teórico-metodológico as lentes teóricas da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000) e a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001), para responder à questão de pesquisa, bem como aos objetivos geral e específicos,

e nesse movimento de busca, compreendermos em nossos procedimentos e instrumentos de pesquisa a análise de todos os contextos que envolvem as políticas-práticas, sem estabelecimentos de fixações permanentes entre esses espaços.

Organizamos o trabalho em cinco capítulos. Primeiramente esse capítulo introdutório, onde apresentamos os caminhos que percorreremos para a construção dessa pesquisa, o objeto de estudo e objetivos. No segundo capítulo demonstramos as motivações para tomarmos a TD e a Abordagem do Ciclo de Políticas como lentes teóricas dessa pesquisa, a apresentação do campo empírico, os critérios de seleção dos participantes, e, como encaminhamos nossas análises dos dados nesse percurso. Além disso, justificamos essas escolhas e como elas nos ajudaram a atender os objetivos propostos.

O terceiro capítulo é composto do nosso referencial teórico, abordando as lentes teóricas que nos ajudaram a interpretar os dados das políticas de formação presentes no contexto de produção dos documentos para a formação dos professores e de Educação do Campo, e os dados da pesquisa de campo. Apresentamos nossas referências e os conceitos que tomamos enquanto políticas de formação de professores, políticas e práticas curriculares e as práticas docentes, e essas em torno da Educação do Campo.

Nosso quarto capítulo expõe a discussão das análises dos sentidos de formação de professores nos documentos que trataram das políticas curriculares de formação, e das políticas de Educação do Campo. Apresentamos uma análise a partir dos enunciados que expuseram a hegemonia discursiva produtora dos sentidos de formação de professores no contexto de produção dos textos, e como essa foi estabelecida através das cadeias equivalenciais estabelecidas em cada uma delas.

O quinto capítulo apresenta nossas análises dos discursos que os professores produziram, tecemos as discussões em torno das reverberações das influências das formações de professores vivenciadas pelos participantes dessa pesquisa e os sentidos construídos por esses profissionais diante das suas práticas curriculares docentes, refletindo ainda sobre as influências que podem ser produzidas por suas práticas no micro contexto político em que estão inseridos.

## 2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Apresentamos o percurso teórico-metodológico pelo qual caminhamos para a construção da presente pesquisa, demonstrando neste capítulo os procedimentos para atender aos objetivos, a descrição e os critérios de seleção do campo e dos participantes da pesquisa, e, a feitura das nossas análises. Destacamos inicialmente, os caminhos da pesquisa qualitativa e as considerações acerca das lentes teóricas que nos aproximamos para aprofundar nosso olhar sobre a pesquisa no campo da educação.

Nosso estudo foi conduzido através das políticas de formação de professores e as práticas curriculares docentes, percebemos as subjetividades das produções já existentes, bem como a heterogeneidade presente nessas. Por isso, consideramos as metodologias qualitativas para apoiar o nosso processo de pesquisa, uma vez que “as alternativas apresentadas pelas análises chamadas qualitativas compõem um universo heterogêneo de métodos e técnicas” (GATTI, 2012, p. 31).

Dessa forma, nos inscrevemos no campo das pesquisas em educação, encaminhando nosso objeto a partir de uma abordagem qualitativa, nesse sentido, não poderíamos apenas tratar como dados frios e quantitativos que chegam num fim em si mesmos. Nos inserimos nessa abordagem porque as relações humanas estão acontecendo a todo tempo, principalmente no âmbito educacional, e essas relações não poderiam ser apenas quantificadas para atender aos objetivos dessa pesquisa, visto que como afirma Gatti (2012, p. 12) “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida”.

Por trabalharmos com esse aspecto relativo aos seres humanos, que profissionalmente se inserem no campo educacional, desde a produção de documentos que auxiliam as políticas e o desenvolvimento das práticas em sala de aula, consideramos a Ética na pesquisa em Educação através dos subsídios produzidos pelos pesquisados da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – Anped, que sistematiza as discussões levantadas nos últimos anos em torno da ética na pesquisa em Educação (AMORIM et. al., 2019)

Desde o tratamento com os documentos até o contato com os discursos produzidos pelos/as professores/as, consideramos e respeitamos esses princípios éticos para fazermos um movimento entre as políticas de formação e de currículo – no campo das práticas curriculares – nos contextos macro e micro, de modo que pudéssemos “vislumbrar a complexidade de se produzir conhecimento a partir de investigações que versam sobre o

micro contexto da sala de aula, uma vez que essa produção implica na desconstrução de visões reducionista e deterministas desse espaço” (MAGALHÃES, 2018, p. 28), trataremos das políticas de formação e suas influências nas práticas curriculares docentes em escolas no campo.

Quando tratamos das políticas nos aproximamos das discussões onde o proposto-vivido não se dissociam, por compreendermos que as políticas e as práticas não estão em espaços delimitados e hierarquizados, pesquisar os contextos das políticas de formação e de currículo é um exercício complexo que não queremos reduzir a sentidos fixos, mas estabelecer relações entre aquilo que se produz nos espaços de discussão, disputas e influências e de produção dos textos em que há representações, inclusive, das identidades dos professores, e o que se produz nos espaços escolares, nas práticas curriculares docentes.

A formação de professores enquanto política educacional envolve vários setores sociais, influencia as práticas dos docentes, dos formadores, e é campo de disputa para atribuir sentidos a essa atividade profissional. Quando os professores acessam as políticas de formação, assim como as políticas curriculares, esses profissionais não deixam suas histórias, crenças, outras formações, para adentrar os discursos propostos, nesse processo de formação os professores também estabelecem relações de influência no contexto das micropolíticas, enquanto estudante e professor suas vivências afetam a interpretação dos discursos que chegam até eles.

Além disso, o professor está inserido numa comunidade escolar, com suas especificidades, e ele estabelece relações com essa realidade, seja para legitimá-la ou negar sua existência. Ao tratarmos das políticas de formação em relação com as práticas curriculares docentes, estamos envolvendo os docentes, mas também os discentes e a comunidade escolar, as políticas que envolvem o sistema educacional, as práticas pedagógicas e toda intencionalidade que envolve as escolas no campo, nosso principal chão de pesquisa.

E é nesse chão que existem os processos que poderão responder a nossa principal questão de pesquisa: Quais os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação de professores e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia?

Diante das pesquisas no campo da educação, com abordagem qualitativa, vislumbramos um caminho, para atender a questão acima apresentada e aos objetivos que

dela surgiram, a partir das lentes teóricas, sendo: a Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2000) e a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001). Essas lentes nos ajudam a vislumbrar as fixações, parciais, entre as políticas de formação e as práticas curriculares docentes, que foram desenvolvidas em um determinado momento histórico e que continuam em movimentação constante.

A TD de Laclau e Mouffe (2000) nos leva a compreensão que as políticas resultam dos discursos que disputam a **hegemonia**, e que esses não estão fixos de uma vez por todas, pois “essa incompletude constitutiva do social é crucial para se compreender o funcionamento da lógica hegemônica” (LACLAU, 2016, p. 78). Mobilizamos a teoria para compreender essa disputa por **hegemonia** no movimento das políticas, e, dos discursos que se articularam, contingencialmente, para constituir os sentidos de formação de professores e o contexto de influência nas práticas curriculares docentes.

Tomaremos o conceito de **hegemonia** em que essa “é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico discursivo, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos” (MENDONÇA, 2009, p. 159). A **hegemonia** que abordamos diz respeito às **articulações discursivas**, contingenciais, que produzem resultados e sentidos nas políticas, mas que está a todo momento sendo cenário de disputas na discursividade, através dos **antagonismos**.

O campo da discursividade nos permite discutir em torno da categoria de **articulação** na TD a partir da parcialidade dos sentidos produzidos e como esses se constituem em pontos nodais que não estão fixados de uma vez por todas. Como afirmam Laclau e Mouffe (1987, p. 193):

La práctica de la articulación consiste, por tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad.

Movimentamos a TD para compreender os movimentos discursivos de articulação, tanto para a produção da política como texto, como no movimento realizado pelos professores nas práticas curriculares, entendendo esses como sujeitos que são políticos e decisores (SAMPAIO; LEITE, 2015). Mobilizamos as categorias: **hegemonia**, a formação das **cadeias equivalenciais** e os **antagonismos**, constitutivas dos discursos que perpassam os contextos das políticas.

Assim, no campo das políticas de formação de professores, inicialmente mobilizamos essas categorias da TD, possibilitando a aproximação dos contextos que perpassam as conexões entre o proposto-vivido, as políticas e as práticas. Dessa forma, superando as dicotomias onde os contextos se sobrepõem, entendemos que esses estão imbricados em uma ciclicidade, como proposto pela Abordagem do Ciclo de Políticas.

Nesse caminho, a aproximação com a Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001) se dá por entendermos que os contextos de influência onde as políticas de formação estão imersas não estão limitadas apenas às autoridades e aos textos, mas na possibilidade de ser influenciada também pelos agentes das práticas, como os próprios professores, nesse sentido, compreendemos que “a política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 36).

Ao preceder a política, os contextos das práticas curriculares e de formação, corroboram para que o próprio contexto de influência apresente tal complexidade havendo a “necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. Sendo assim, “é necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local” (MAINARDES, 2018, p. 13).

Compreendemos essa historicidade das políticas de formação quando identificamos como os documentos e os contextos dos discursos políticos se constituíram e se constituem, assim, não podemos deixar de investigar os contextos de influência, de produção dos textos e das práticas, sem olhar a história em que as discussões e os sentidos de educação, formação e currículo estão inseridos, e sendo disputados, inclusive na atual conjuntura de uma pandemia e de uma necropolítica que enfrentamos.

Vivenciamos na atualidade o enfrentamento à COVID-19, uma doença causada por um novo coronavírus (SARS-CoV-2), que, sendo considerada um problema internacional de saúde pública pela Organização Mundial de Saúde – OMS, foi aconselhado o isolamento social como medida de segurança. Essa medida, adotada por várias organizações internacionais, apresentou para a educação brasileira as possibilidades do ensino remoto e do ensino a distância para atender as demandas educacionais dos estudantes que estão isolados em suas residências, diante disso, a escola pública e a escola pública no campo, nosso chão de pesquisa, se veem imersas num contexto de influência em que se disputam os sentidos de educação em meio a uma pandemia, necessitando atender demandas de formação de professores e de produção de práticas curriculares docentes.

Nessa conjuntura, os projetos capitalistas consolidam em meio a pandemia da Covid uma hegemonia discursiva através de uma política de morte (KOHAN, 2020) – Necropolítica – que mais acumula problemas entre os seres humanos do que colaborou para a diminuição dos casos graves e das mortes. O mercado de trabalho mais uma vez se apresenta como o eixo central das relações e como a prioridade de um governo composto por neoconservadores e neoliberalistas que enfatizam a necropolítica como uma forma de baratear os custos que o mercado, ou o próprio governo, tem com as pessoas.

Atingimos em março/abril de 2021 o maior número de mortes por Covid-19 mesmo tendo vacinas disponíveis, nessa via o governo federal brasileiro segue negligenciando o uso das máscaras e o distanciamento social. Nesse sentido, Kohan (2020, p. 3) nos convida a refletir que: “a pandemia gerada pelo COVID-19, longe de ser combatida firmemente, está sendo veiculizada como mais um instrumento dessa necropolítica, quase como uma oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica”.

No cenário educacional as iniciativas privadas são tomadas por slogans como: “não paramos para você não parar”, e as escolas públicas sendo duramente responsabilizadas por sua ‘falta’ de gestão e capacidade no atendimento aos estudantes, imersas em discursos que influenciam as políticas e as práticas curriculares que estão adotando. Ao agirem na emergência das aulas remotas, as faltas constitutivas de políticas voltadas para a mediação através da tecnologia na escola pública provocaram críticas ainda mais fortes sobre as falhas do sistema de gerenciamento da educação pública no Brasil.

Nesse sentido, como esse contexto de influência tem reverberado nas escolas no campo da Mata Sul pernambucana? Quais produções discursivas atuais foram influenciadoras dos contextos escolares nesse cenário? Retornamos às produções discursivas que visavam “suprir o que falta à escola” (LOPES, 2015, p. 458) que aprovaram as bases curriculares como a solução para essa falta, e que hoje estão disputando o cenário de gestão educacional, das escolas públicas, inclusive campesinas, numa crise sanitária que vivenciamos.

A crise da pandemia de Covid-19 se torna uma janela de oportunidades para uso da tecnologia na educação neste âmbito de parceria público-privada, considerando a maleabilidade do Sistema Nacional de Educação aos interesses e ações desses novos sujeitos da educação pública brasileira (FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 23).

No cenário atual, diante desse discurso da falta, as articulações de empresas privadas que anunciam soluções educacionais para a continuidade de um cotidiano que não é o mesmo de situações regulares, aproveitam tal espaço para a apresentação de mais pacotes para a formação continuada dos professores e soluções para a efetivação da base nacional comum curricular e base nacional comum de formação, em meio ao contexto de pandemia. As influências desses discursos nacionais apresentam-se nos contextos das práticas, evidenciando a ciclicidade das políticas através das micropolíticas que estão agindo em diversos espaços escolares no isolamento social.

Por tratarmos das políticas de formação de professores no contexto das práticas curriculares docentes é que direcionamos nosso olhar por essas lentes teóricas que permitem abranger as análises das políticas sendo influenciadas por tais contextos: globais, nacionais e locais, mas também, e principalmente, num contexto de influência dos próprios professores, considerando que por se tratar de um ciclo, esses profissionais não são o fim a qual as políticas se destinam, ou seja, não são apenas práticos que implementam as ações tal qual foram propostas.

Diante disso, nos aproximamos da compreensão que os contextos das políticas de formação de professores e políticas curriculares estão interligados, e que os professores não são apenas práticos, mas fazem parte, significativamente, da implementação das políticas que foram pensadas, inclusive, por órgãos externos, influenciando, interpretando e recriando os contextos da micropolítica em que estejam inseridos.

A abordagem do ciclo de políticas “assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 53), seu contexto de atuação, suas crenças, formação profissional, entre outros aspectos, colaboram com sua interpretação das políticas.

Tendo em vista propormos a análise dos contextos que perpassam as políticas e práticas de formação e curriculares, ora, trouxemos alguns contextos da produção documental, pois as políticas perpassam por esses documentos decisores e pelas articulações que se conectaram para a estabilização, parcial, de sentidos. Mas ao trazermos esses contextos, não delimitaremos em blocos, mas de maneira que possamos apresentá-los no movimento discursivo da formulação e implementação das políticas e dos contextos das práticas, sem os limites impostos hierarquicamente.

Por entendermos que os contextos políticos não são demarcados em começo ou fim, mas que acontecem em processos de coexistência, onde esses vão se influenciando



mutuamente, a estabilização realizada no contexto de produção dos textos “é passivo de interpretação e de ressignificação por parte dos sujeitos que o leem” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 92). O que consideramos explicitar é que, os contextos de produção dos textos não são estabelecidos por nós como o princípio de desenvolvimento da política, mas que ela está transcorrida por todos os outros.

O contexto de influência inicialmente é pensado “onde os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” (MAINARDES, 2006, p. 51), entretanto, essa compreensão tornaria linear as políticas, tendo um grupo decisor e um grupo de práticos, onde os professores estariam inertes nesse segundo. Porém, os apontamentos mais recentes da teoria demonstram, segundo Mainardes (2018, p. 13), que “a análise do contexto de influência é complexa”, justamente por perpassar os diversos contextos e ser influenciada por diferentes agentes.

O contexto da prática pode ser compreendido como o local “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53), entretanto, não apenas a possibilidade de recriação, mas no contexto das práticas podemos perceber as influências locais e das percepções sociais dos próprios professores, o que influencia as ações e a interpretação das políticas na sala de aula.

Os contextos das práticas produzem sentidos com base nas influências locais, e isso se constitui em espaços que permanecem disputando nas práticas curriculares docentes e não apenas nos espaços onde se encontram os especialistas em políticas de currículo. Como afirma Gonçalves (2017, p. 37) que “podemos citar a função dos coordenadores, gestores, a interação com os pares e a própria secretaria de educação, que podem ser entendidos enquanto produtores de influência que integram e coexistem no contexto da prática”.

Delimitamos os sentidos dos contextos de influência e das práticas, não de maneira a ater seus espaços de atuação e os sujeitos que fazem parte desses, mas para compreendermos suas especificidades. Pois, apesar da “inter-relação dos contextos, definindo cada um deles como arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolvendo disputas e embates” (BALL; BOWE, 1998, apud OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21) são as suas especificidades que apontam articulações discursivas que produzem sentidos no processo das políticas.

Por levarmos em conta esses contextos é que consideramos os movimentos discursivos presentes nos contextos de influência, bem como no contexto das práticas. Além da compreensão de que as políticas estão em constante movimento (MELO, 2019) e não acontecem em linearidade, pelo contrário, são perpassadas por esses contextos e as configuram a partir de articulações, momentâneas, que resultaram nas políticas de formação que levantamos nessa pesquisa e nas práticas curriculares docentes.

Mobilizar a TD e a Abordagem do Ciclo de Políticas se faz necessário para atender ao objeto de estudo quando:

por um lado, o ciclo sugere um movimento, por outro, implica uma redução ao indicar um contexto ao qual compete a formulação inicial das políticas – o de influência – e outro que tem privilégio na resignificação. Em outras palavras, o modelo compromete a ideia de circularidade das políticas curriculares, uma vez que ciclos não devem ter origem nem fim (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 21).

Não buscamos, portanto, separar os contextos, mas ao entendermos que as políticas e práticas caminham em circularidade, essas se permeiam, se influenciam, e nesse movimento produzem as articulações e os discursos hegemônicos que, justamente por estarem no terreno da incompletude, possibilitam as novas articulações, os antagonismos e os preenchimentos de significantes com sentidos em disputa, como a formação de professores e o currículo.

## 2.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO

Assim, caracterizamos o campo ao qual lançamo-nos, sendo nosso chão de interesse para a pesquisa, a escola pública no campo, essa está inserida num contexto de influência regional e local onde os discursos estão articulados e produzem sentidos nesse contexto micro da formação de professores e das práticas curriculares docentes. Dessa forma, apresentamos o contexto em que essa escola pública no campo está inserida, geográfica, histórica e socialmente, que nos levou a construção de nossos objetivos de pesquisa.

Nossa busca envolveu a mesorregião da Mata Sul de Pernambuco que se caracteriza historicamente como um dos primeiros territórios de exploração de pau-brasil

e, posteriormente, do plantio de cana-de-açúcar<sup>5</sup>, essa construção social possibilitou a amplitude do território campesino, mas também do crescente cenário de opressão com os trabalhadores e trabalhadoras do campo no corte de cana e nos trabalhos nas usinas.

As escolas estão caracterizadas em diferentes territórios, aqui tratamos o território como espaço geográfico, entendemos que esse conceito corresponde também às lutas dos povos do campo, mas o sentido a que nos referimos se atém à geografia regional. Apesar da caracterização regional, os engenhos têm diversos tipos de produção, e variam de acordo com cada comunidade, a economia gira em torno do plantio da cana-de-açúcar, mas também do plantio de banana, macaxeira, abacaxi, cará, entre outras culturas. Além de ter a presença abundante de rios, que colaboram com a fertilidade do solo, temos também, a agropecuária, principalmente pelas culturas citadas e a criação de gado.

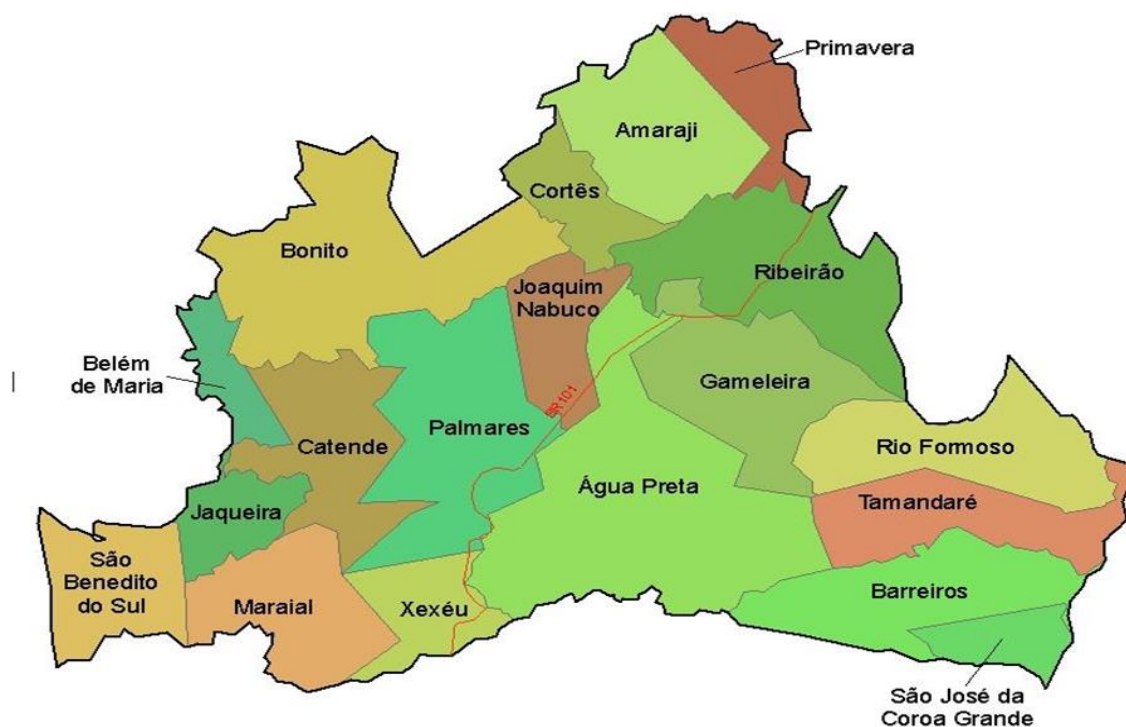
Por sua historicidade, os municípios ainda nomeiam parte do território do campo como engenhos, apesar de terem outras maneiras de trabalho e organização social afastados das usinas. Mas, para além dos engenhos, existem no território: quilombos, assentamentos da reforma agrária, entre parcelas e fazendas. Como nossa pesquisa se direciona às escolas no campo dessa região, buscamos na Gerência Regional de Educação (GRE) os dados atualizados dos municípios dessa região que são assistidos pelo Núcleo de Educação do Campo (NEC).

Nossa busca foi no sentido de caracterizar essas escolas no campo e contribuir para o contato com as secretarias municipais de educação, por serem dados divergentes do site do governo do estado e esses estarem desatualizados, apresentamos apenas os municípios que são assistidos pela GRE, que compõem a Mata Sul pernambucana no âmbito educacional, sendo eles:

---

<sup>5</sup> Informações obtidas no site da Agência Embrapa de Informação Tecnológica, disponível em: [http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio\\_mata\\_sul\\_pernambucana/arvore/CONT000fbz2ztdo02wx5eo0sawqe3sgi0t02.html](http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_mata_sul_pernambucana/arvore/CONT000fbz2ztdo02wx5eo0sawqe3sgi0t02.html)

Mapa 1 - Mapa dos municípios que compõe o campo educacional assistido pela GRE Mata Sul



Fonte: Mapa cedido pela Gerência Regional de Educação da Mata Sul. Correspondente aos municípios assistidos pela GRE Mata Sul, com exceção à Lagoa dos Gatos, que não aparece por localizarem ele no mapa do Agreste pernambucano (2019).

A partir da disponibilização dos dados referente às escolas em funcionamento no território camponês, através do NEC, nos possibilitaram a visualização do quantitativo de escolas e dos dados de fechamento a partir de uma comparação entre as tabelas de 2017 e 2019, as quais tivemos acesso. Por se tratar de um nível estadual, alguns municípios mantêm uma parceria com o Núcleo e colaboram com as atualizações dos dados, enquanto outros não.

Esses dados, cedidos pelo NEC, revelam o quantitativo de escolas em funcionamento, ou o fechamento de algumas, no período de 2 anos. No entanto, num contexto de isolamento social, provocado pela COVID-19, todas as escolas encontram-se fechadas, para que haja um distanciamento seguro tendo em vista que o contato diário em sala de aula seria um grande proliferador do vírus.

O fechamento que vinha sendo denunciado “como um crime contra a nação brasileira” (TAFFAREL; MUNARIM, 2015, p. 45), corresponde agora a um ato de distanciamento e isolamento seguro. A manutenção desse fechamento se faz necessária, porém, algumas ações estão sendo difundidas nos municípios, de forma precária, para que fosse/seja dada continuidade às práticas pedagógicas nos anos letivos de 2020 e 2021. Por

termos um cenário de aumento no número de casos, na contramão do que o mundo está vivenciando com a vacinação contra a Covid-19 e as medidas restritas de isolamento e distanciamento social, uso de máscaras adequadas e com responsabilidade. No Brasil a negligência com as mortes<sup>6</sup>, e os casos graves, faz com que tenhamos que permanecer nas aulas remotas e no atendimento, quando há, precarizado aos estudantes que não têm acesso à internet.

A especificidade educacional desse momento nos levou ao acesso de alguns dados, em busca de compreender quais novos cenários estavam envolvendo as escolas do/no campo, as produções discursivas adotadas pelos municípios e pela própria gerência, e as práticas curriculares docentes que são desenvolvidas diante da pandemia que vivenciamos durante o andamento dessa pesquisa.

Diante disso, em nossos dados iniciais alguns municípios estarão no gráfico abaixo correspondente ao ano de 2017, apenas, e outros em 2017 e 2019, outros apenas no ano de 2019 por não terem disponibilizado ao NEC os dados solicitados. Apresentamos a seguir os gráficos do quantitativo de escolas por municípios na Mata Sul, posteriormente, algumas características que são apresentadas nos dados da GRE sobre essas escolas, bem como os fechamentos acarretados ao longo desses dois anos a qual tivemos acesso.

---

<sup>6</sup> No início do mês de abril atingimos o número de 330 mil mortes no território nacional, mesmo com uma vacina disponível, os casos graves e a lotação das Unidades de Tratamento Intensivo – UTI seguem em ritmo acelerado – Fonte: Estatísticas Google® Coronavírus Covid-19 em abril de 2021.

Gráfico 1 - Quantidades de escolas do campo ativas em 2017 na Mata Sul



Fonte: Dados obtidos através do Núcleo de Educação do Campo (NEC) (2017)

Gráfico 2 - Quantidades de escolas do campo ativas em 2019 na Mata Sul



Fonte: Dados obtidos através do Núcleo de Educação do Campo (NEC) (2019)

Esses são os dados obtidos das escolas regulares nos municípios que mantiveram a atualização dos mesmos, onde percebemos um aumento apenas no município de Ribeirão, que passou de 21 escolas em 2017 para 22 em 2019, entretanto, esse aumento de uma escola se deu por causa do funcionamento com uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Em relação ao fechamento de escolas, que foi e está sendo progressivo no território nacional, vemos em: Cortês que passou de 10 escolas para 8, no período de 2017-2019, respectivamente; Lagoa dos Gatos que passou de 23 para 22 escolas, nesse mesmo período; e Maraial de 11 escolas para 10. Além disso, encontramos nos dados escolas em território quilombola, sendo 2 em Lagoa dos Gatos e 1 em Rio Formoso.

O município de Água Preta apresentou nos dados apenas algumas escolas, mas essas se caracterizaram por serem apenas de Assentamento ou Acampamento da Reforma Agrária, sendo elas: 5 assentamentos e 1 acampamento. Amaraji registra 5 escolas de Assentamento.

Quadro 1 - Funcionamento e caracterização das escolas do campo na Mata Sul - Fechamento

Municípios	Número de Escolas em Funcionamento	
	2017	2019
<b>Cortês</b>	10	08
<b>Lagoa dos Gatos</b>	23	22
<b>Maraial</b>	11	10

Fonte: Dados de Fechamento das escolas do Campo a partir dos dados obtidos no Núcleo de Educação do Campo da Gerência Regional de Educação da Mata Sul (2019)

Quadro 2 - Funcionamento e caracterização das escolas do campo na Mata Sul – Território

Município	Escolas em Funcionamento	Caracterização do território
<b>Lagoa dos Gatos</b>	22	2 escolas em território quilombola
<b>Rio Formoso</b>	14	01 escola em território quilombola
<b>Água Preta</b>	Não declarado o total	5 Escolas em assentamento ou acampamento da Reforma Agrária
<b>Amaraji</b>	Em 2017 declarou o funcionamento de 21 escolas	1 Escolas em assentamento ou acampamento da Reforma Agrária

Fonte: Caracterização das Escolas do Campo a partir dos dados obtidos no Núcleo de Educação do Campo da Gerência Regional de Educação da Mata Sul (2019)

Além dos dados quantitativos, entrevistamos a coordenadora do Núcleo de Educação do Campo – NEC, da Gerência Regional de Educação da Mata Sul – GRE/MATASUL, no sentido de levantarmos as escolas em funcionamento e os dados de fechamento, e se teria algum programa que assistisse os anos iniciais das escolas no campo dessa região. Além das informações cedidas, identificamos em seu discurso,

elementos empíricos que colaboraram com a construção dos nossos objetivos e caminhos para adentrarmos o campo de pesquisa.

Essa entrevista se deu de maneira muito espontânea e as questões foram sendo construídas junto ao diálogo que desenvolvemos ao levantar os dados quantitativos das escolas da região. Assim, caracterizamos como uma entrevista não estruturada ou semiestruturada, fruto da emergência dos discursos de uma conversação entre entrevistador e entrevistado (MATTOS, 2005).

Os dados obtidos através da entrevista<sup>7</sup> com a coordenadora do NEC, compõem a seção 5. 1 – Contexto Regional das Micropolíticas: movimentos discursivos das práticas articulatórias no Núcleo de Educação do Campo da Gerência Regional de Educação da Mata Sul. Os dados obtidos colaboram para as discussões em torno das práticas articulatórias entre o NEC e os municípios, ou a ausência dessas ações causada pelos antagonismos, produzidos pelos governos municipais ao governo do estado.

Os dados encontrados puderam demonstrar, inicialmente, o campo de pesquisa a qual adentramos e possibilitaram a busca pelos professores que ocupam uma posição de sujeito participante da pesquisa, e “justamente por ser toda posición de sujeto una posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 197).

## 2.2 CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES E LOCAIS DA PESQUISA

O que tomamos enquanto sujeito participante nesse projeto de pesquisa, diante da TD, além de colaboradores, os professores são agentes das práticas que interpretam as políticas, que atendem as diversas demandas sociais, que são constituídos por crenças e pelas formações que perpassou. Ou seja, não estamos tratando-os enquanto seres vazios, que serão aqui interpretados, mas sujeitos políticos em ação nas práticas curriculares e que participam ativamente do caráter aberto dos discursos nas políticas.

Compreendemos que os participantes estão imersos numa hibridização nos discursos entre as políticas e as práticas, visto que “a hibridização não é um fenômeno marginal, mas o próprio terreno em que as identidades políticas contemporâneas são construídas” (LACLAU, 2011, apud MELO, 2019, p. 33), que essas identidades híbridas

---

<sup>7</sup> Ver apêndice A



caracterizam os sujeitos, os constituem em diversos espaços formativos formais e não formais, esses não estão vazios, mas carregam em si as identidades sociais que permitem os movimentos discursivos em suas práticas curriculares.

Apresentamos nossos critérios de seleção dos sujeitos, a partir da compreensão de que esse se constitui em sociedade e os discursos sociais o perpassam, assim, “nesse movimento discursivo no qual o sujeito está envolvido, percebemos que ele ocupa um lugar, uma posição discursiva que influencia o seu dizer” (MAGALHÃES, 2018, p. 47). Portanto, compreender a partir dessa posição que o/a professor/a ocupa na prática curricular os movimentos de influência das e nas políticas de formação.

Escolhemos os/as professores/as por esses estarem numa posição discursiva privilegiada em relação às políticas de formação e das práticas curriculares, sendo ele o sujeito da formação e o sujeito da prática curricular docente, podendo articular ambas posições que ocupa. Os professores a que nos referimos são os que trabalham com os anos iniciais, para os quais os textos das políticas, já mencionadas, se direcionam e que atuem em escolas no campo.

Enquanto participantes da pesquisa, selecionamos os/as professores/as que participaram de algum curso de formação inicial ou continuada que tenham sido subsidiados por políticas de formação de professores das primeiras décadas do século XXI. Construimos esse critério de seleção diante do levantamento das produções acadêmicas que tivemos acesso no Banco de Teses e Dissertações da UFPE, assim como, nos artigos produzidos e apresentados nas reuniões da ANPED, compreendendo os caminhos da hibridização, disputas por hegemonia e mudanças nos sentidos de formação e de currículo nas políticas educacionais discutidas entre 2000 e 2020 que aparecem nessas duas décadas, principalmente.

Foi por meio do contato com as políticas de formação presentes nas produções da ANPED e do BDTD-UFPE que sinalizamos nos questionários alguns cursos de formação, assim como, práticas curriculares que os professores pudessem ter vivenciado, entretanto, deixamos aberta a possibilidade de os participantes citarem cursos de formação aos quais tiveram acesso e práticas curriculares que vivenciavam em situações regulares e que vivenciaram em meio a pandemia. Construimos o quadro abaixo, em que apontamos os cursos ou programas de formação que os professores possam ter participado.

Quadro 3 - Cursos ou programas de formação inicial ou continuada que utilizamos no questionário

Escola Ativa
Escola da Terra
ProCampo
PARFOR
PNAIC

Fonte: A Autora (2019)

A LDB e as Resoluções para a formação de professores e para a Educação do Campo, como política que analisamos, são alguns dos documentos que subsidiaram os programas acima, que os professores puderam acessar através de cursos de formação inicial ou continuada que surgiram posteriormente a essas legislações, como as licenciaturas para a Educação do Campo ou especializações nessa área, o Escola da Terra que substituiu o Escola Ativa, entre outros que os participantes sinalizaram na coleta de dados, como o: Saberes da Terra que foi coordenado, principalmente, pelos movimentos sociais.

Além disso, como segundo critério de seleção analisamos as respostas dos professores que participaram dos cursos de formação inicial ou continuada subsidiados pelas políticas de formação nos últimos 20 anos, que responderam as questões acerca das influências dessa formação ao longo de sua prática curricular docente. Por ser um território abrangente, como apresentamos na caracterização do campo, selecionamos os professores de escolas regulares, que sejam multisseriadas, e de território camponês.

Ao selecionarmos os 20 professores/as participantes respeitamos os aspectos éticos da pesquisa em Educação que estão inscritos no documento da Anped “Ética e Pesquisa em Educação: subsídios”. Especialmente no estabelecimento da confiança entre pesquisadora e participantes nos comprometendo com a confidencialidade e privacidade das informações (CARVALHO, 2019) trazidas através da produção dos dados, para isso anunciamos desde o princípio em nosso questionário a manutenção dos nomes e dados pessoais em sigilo.

Dessa forma, nomeamos os participantes dessa pesquisa com nome de flores remetidas ao cotidiano campesino para manter os nomes em sigilo, mas ao mesmo tempo afirmar as identidades de cada professor/a. No entanto, a partir dos discursos dos participantes selecionados, os sentidos produzidos formaram cadeias de equivalência pelos professores de acordo com o tempo de experiência que eles apontaram no

questionário, nomeamos essas cadeias de equivalência a partir do ciclo<sup>8</sup> da cana-de-açúcar, principal marca histórica da produção do campo na região canavieira da Mata Sul.

Os/As professores/as de 1 a 4 anos de experiência em escolas no campo formaram a cadeia de equivalências que nomeamos “Broto”, por ser a primeira fase do crescimento da cana e produção dos colmos iniciais. Os/As professores/as com 5 a 9 anos de experiência formaram a cadeia equivalencial que nomeamos “Perfilho”, por se caracterizar na formação dos colmos e na fase de crescimento em que os brotos emergem na superfície. E os professores com mais de 10 anos de experiência formaram a cadeia equivalencial que nomeamos “Maturação”, por ser a fase em que a cana está num estágio em que marca o crescimento dos colmos perfilhados que sobreviveram nas touceiras.

Apresentamos abaixo um quadro com os nomes de cada flor escolhida para os sujeitos participantes e a cadeia equivalencial a qual seu tempo de experiência correspondeu na produção dos sentidos:

Quadro 4 - Nomeação dos participantes e cadeias de equivalência formadas a partir dos sentidos produzidos

1 - 4 anos de experiência - Cadeia equivalencial "Broto"	5 - 9 anos de experiência - Cadeia Equivalencial "Perfilho"	10 anos ou mais de experiência - Cadeia Equivalencial "Maturação"
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amarílis</li> <li>• Azaleia</li> <li>• Begônia</li> <li>• Calêndula</li> <li>• Camélia</li> <li>• Verbena</li> <li>• Hortênsia</li> <li>• Gardênia</li> <li>• Íris</li> <li>• Girassol</li> <li>• Lírio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Magnólia</li> <li>• Lavanda</li> <li>• Margarida</li> <li>• Peônia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perpétua</li> <li>• Rosa</li> <li>• Violeta</li> <li>• Orquídea</li> <li>• Lótus</li> </ul>

Fonte: A Autora (2020)

Após essa seleção dos participantes para corresponder aos objetivos dessa pesquisa, consideramos os procedimentos e instrumentos de coleta e análise, bem como a organização e discussão dos dados, que colaboraram conosco nessa construção. Diante disso, o percurso teórico-metodológico dessa pesquisa foi como um caminho que esteve aberto para as possibilidades que surgiram durante sua elaboração.

<sup>8</sup> Estágios fenológicos da cana-de-açúcar disponibilizados por Fábio Ricardo Marin no site da Agência Embrapa de Informação e Tecnologia - [http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/cana-de-acucar/arvore/CONTAG01\\_68\\_22122006154840.html](http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/cana-de-acucar/arvore/CONTAG01_68_22122006154840.html)

## 2.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS PARA A PESQUISA: CONSIDERAÇÕES CONTINGENTES

A partir do nosso problema de pesquisa elaboramos o seguinte objetivo geral: Analisar os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação de professores e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia. Consideramos a partir desse objetivo principal, os procedimentos e instrumentos a serem utilizados para responder ao problema de pesquisa e aos objetivos específicos que delinearemos em seguida.

As nossas escolhas não foram fixadas definitivamente, surgiram também no movimento com o campo empírico, por este ser “ato vivo, concreto, que se revela nas nossas ações, na nossa organização do trabalho investigativo, na maneira como olhamos as coisas do mundo” (GATTI, 2012, p. 47). Nesse sentido, os procedimentos e instrumentos selecionados buscaram a direção do objeto de estudo e dos objetivos para corresponder as especificidades condizentes aos mesmos.

Assim, apresentamos como primeiro objetivo específico: Mapear os discursos hegemônicos que influenciaram o contexto de produção dos documentos das políticas de formação de professores. Diante disso, nos debruçamos em conhecer os contextos de produção dos documentos, realizando uma análise documental das políticas de formação dos professores, e especificamente, para as escolas do campo no Brasil.

As análises dos sentidos de formação de professores presentes nos contextos de produção dos documentos partiram da necessidade de contextualizar o campo de estudos em que nos inserimos, nos aproximando das discussões que permearam as decisões que culminaram nos resultados que temos a partir de articulações discursivas que foram se formando ao longo dos anos, e em contextos de políticas sociais diferentes.

Essa necessidade surgiu após o acesso às produções dos últimos 10 anos, realizadas através do levantamento dos trabalhos no GT8 – Formação de Professores das reuniões nacionais da ANPED, e ao BDTD da UFPE. Essas produções nos fizeram refletir acerca do contexto de influência nas produções dos textos dos documentos para a formação dos professores.

As produções nos ajudaram a perceber que os contextos de influência estão além das arenas de disputas nas políticas macro, mas perpassam todo o contexto por onde essa

política é acessada. Dessa maneira, ao analisarmos os documentos, percebemos os contextos de influência das políticas nacionais e internacionais, dos órgãos representativos dos professores e de organismos do governo, entre outros.

Além disso, os processos de articulação de cadeias de equivalência, bem como os antagonismos que produziram outras articulações discursivas, proporcionaram a legitimação de diversas vozes no contexto de produção dos textos. Fizemos esses percursos para conhecer as políticas que ocuparam esse espaço-tempo das políticas em que os professores estiveram inseridos em seus anos de experiência nas escolas no campo.

Assim, buscamos analisar os documentos que foram estabelecidos a partir do campo de disputas para atribuir sentidos de formação dos professores no Brasil, e fixaram parcialmente, na produção dos textos esses sentidos. No entanto,

Vale salientar que o contexto do texto, embora fixado através da escrita e da formalização – como as políticas de currículo e avaliação amplamente divulgadas –, é passivo de interpretação e de resignificação por parte dos sujeitos que o leem. Isto porque os sujeitos são influenciados pelas experiências diversas com as quais se depararam ao longo da vida, o que faz com interpretem os textos de formas diferenciadas, evidenciando assim, que os sentidos presentes no contexto do texto não são fixos, mas, modificáveis a cada leitura (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019, p. 92).

Analisar o contexto de produção dos textos não significa que esse seja o início ou fim das políticas de formação de professores, ou mesmo separar o prescrito do vivido, dando importância a um contexto mais que o outro. Analisamos o contexto de produção compreendendo que esse espaço foi permeado por disputas e influências, e que essas continuam nos contextos das práticas, nas micropolíticas, nas interpretações, recriações e decisões que são estabelecidas nesses espaços.

Selecionamos os documentos que tratavam das políticas de formação dos professores de maneira geral e, posteriormente, das políticas de formação de professores para as escolas no campo, por fim, das políticas de Educação do Campo para a formação dos professores que correspondessem a esse projeto. Nesse percurso, compreendemos que, o contexto de produção foi influenciado pelos documentos anteriores, bem como pelos contextos macro, e os movimentos políticos contemporâneos a essas.

No quadro abaixo apresentamos resoluções e o decreto que utilizamos para a análise documental que compõe o Capítulo 4 da pesquisa – Contextos de Influência nas Políticas Educacionais de Formação de Professores: discursos hegemônicos no contexto da produção dos textos.

### Quadro 5 - Documentos utilizados para a análise documental dos contextos de produção do texto

<b>RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena</li> </ul>
<b>RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</li> </ul>
<b>RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</li> </ul>
<b>DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA</li> </ul>

Fonte: A Autora (2019)

As análises desses documentos foram apoiadas na TD de Laclau e Mouffe, por compreendermos que essas políticas não foram fixadas conclusivamente, e que elas continuaram sendo disputadas. Nesse caminho, nos aproximamos da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball para analisar os contextos de influência e de produção dos textos dos documentos que correspondem às orientações para a formação de professores.

Assim, detalhamos nosso percurso para analisar os documentos, a partir do quadro abaixo, que resultam nas análises dos contextos de influência para a produção dos textos que foram levantados em busca, especificamente, dos enunciados que trataram da formação inicial e continuada dos professores a partir das lentes teóricas da TD e do Ciclo de Políticas.

Mobilizamos para essa análise as categorias de formação de cadeias de equivalência que articularam diferentes demandas para a produção dos textos, por emergirem de diversas identidades “que são diferentes, mas que se articulam em cadeias equivalenciais, ou seja, que têm suas diferenças momentaneamente apagadas objetivando formar uma universalidade (parcial) ao fixar sentidos” (MELO, 2019, p. 16). Diante dessa fixação, parcial, de sentidos emergem as categorias de hegemonia e antagonismos, porque:

Sem a noção de antagonismo não é possível compreender as práticas hegemônicas e, assim, compreender como se estrutura a sociedade, portanto, não há hegemonia sem antagonismo (ARAÚJO, 2015). Assim, a hegemonia é a possibilidade de representação de discursos ou identidades particulares sob o

manto de uma universalidade, é, pois, uma particularidade universalizada (MELO, 2019, p. 29).

Construímos nossa análise documental na busca por enunciados que apresentassem os sentidos de formação de professores para as identidades que colaboraram com a produção dos textos por meio da fixação, parcial e contingente, dos sentidos em disputa, que demonstraram a hegemonia e os antagonismos presentes nesses contextos.

Diagrama 1 - Percurso metodológico para análise do contexto de produção dos documentos.



Fonte: A Autora (2020)

Não nos afastaremos dos contextos das práticas, mas compreendemos que foi um exercício necessário a análise dos documentos para que tanto nos textos dos documentos como no chão da escola, pudéssemos identificar os discursos hegemônicos presentes nos contextos de influência das produções dos textos e se contemplaram as demandas das práticas curriculares.

Traçamos um caminho para analisarmos as políticas a luz do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001) para compreender as políticas educacionais e os contextos em que se inserem as políticas de formação de professores, principalmente, para as escolas no campo, perpassando nas análises os contextos de influência e os contextos das práticas, sem perder de vista a TD de Laclau e Mouffe (2000), que mobilizamos para entender as influências nos contextos da produção dos textos e das práticas e, principalmente, na categoria de articulações discursivas que formam cadeias de equivalência e produzem sentidos que marcam os discursos hegemônicos nesses documentos.

Essas lentes teóricas nos possibilitam as análises do texto em consonância com o contexto da prática, uma vez que defendem que o processo das políticas é cíclico, não linear, contingencial, e por estar no terreno da incompletude permite diversas e novas articulações dessas políticas no campo das práticas, das produções de outros textos.

Diante da análise do contexto dessas políticas, enquanto produção dos textos, compreendemos a existência de outras possibilidades de políticas de formação as quais os professores tiveram acesso, para esse levantamento fizemos uma pesquisa por meio dos questionários on-line do Google®, nos aproximando dos participantes da pesquisa que apontaram esses outros espaços de formações.

A sinalização dessas outras políticas através dos cursos de formação e como tiveram acesso a esses nos encaminha para o contato com o contexto das práticas, o contexto das micropolíticas, onde os/as professores/as produziram sentidos de como sentiram as influências das formações nas suas práticas curriculares docentes, e, como suas práticas influenciaram essas formações.

Dessa forma, caminhamos para pensar o segundo objetivo específico: Identificar as políticas de formação, no contexto das práticas, que os professores das escolas no campo tiveram acesso, e como estão vivenciando as práticas curriculares diante da pandemia da Covid-19; consideramos nesse objetivo os contextos de influência (macro e micro) das políticas de formação de professores no contexto das práticas.

Portanto, ao analisarmos anteriormente os documentos que propõem as políticas de formação de professores, especialmente, para as escolas no campo, analisamos a reverberação dessas no contexto das práticas, questionando os professores: como e quais dessas políticas eles tiveram acesso?

Para esse objetivo, aplicamos o questionário<sup>9</sup>, elaborado na Plataforma do Google Forms®, que viabilizamos on-line, junto aos professores das escolas no campo da região da Mata Sul pernambucana, pesquisamos nesses: quais as políticas que os professores acessaram? Foram programas ou cursos de formação inicial ou continuada? Essas adentraram as discussões das escolas do campo? Discutiram sobre as questões curriculares? Nesse cenário atípico, alguma das políticas de formação acessadas contribuem para suas práticas curriculares, em um contexto de isolamento social? Dessa maneira, levantamos os participantes que prosseguiram como colabores da nossa pesquisa.

Com o aumento no número de casos da COVID-19, e a permanência do isolamento e distanciamento social utilizamos nosso questionário através da plataforma do Google®, tendo em vista os/as professores/as estarem nesse contexto com as aulas remotas, para dar continuidade a um processo de ensinar-aprender mediados pelas

---

<sup>9</sup> Ver apêndice B



tecnologias digitais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020). Estendemos o uso dessa plataforma para atender aos nossos segundo e terceiro objetivos específicos, que são direcionados ao contexto das práticas.

Por se materializarem, as políticas estabilizam parcialmente os sentidos na produção dos textos e produz, também, influência no contexto das práticas, e que as políticas de formação e as práticas curriculares ao não se dissociarem nos possibilitam a construção de caminhos para o terceiro objetivo específico: Problematicar como as políticas de formação que os professores acessaram reverberaram nas práticas curriculares docentes das escolas no campo em situações regulares e em aulas remotas ou on-line.

Para analisar a influência das políticas de formação nas práticas curriculares docentes, utilizamos o questionário com os participantes, através de questões fechadas e abertas construídas a partir de nosso objeto de estudo, em que os professores puderam sistematizar suas vivências através de perguntas que foram realizadas. Na atual conjuntura repercutimos as práticas curriculares que estão sendo vivenciadas em meio ao cenário de pandemia e isolamento social para além das práticas vivenciadas nas escolas em situações típicas.

O questionário como nosso instrumento de pesquisa, possibilitou a interação diante da sistematização de questões abertas e fechadas (SEVERINO, 2007), mesmo que distanciados fisicamente, com os professores participantes, propiciou a aproximação com os sentidos produzidos nos discursos que estavam acontecendo no contexto das práticas. Esses sentidos, evidenciados pelos movimentos das políticas nos espaços micropolíticos da escola, especialmente da escola pública no campo, e dessa em meio a um contexto pandêmico em que os professores articularam os sentidos da sua formação e do currículo para atendimento da Educação Básica.

A construção das análises em torno das produções dos sentidos sobre as influências das formações nas práticas curriculares, e do movimento contrário, das suas práticas influenciando nas formações, foram construídos pelos professores a partir de suas próprias construções sociais. Acreditamos na “impossibilidade de fixação total dos sentidos e na compreensão de que haverá sempre algo que fugirá à nossa racionalização” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018, p. 217).

Essa compreensão colabora com as análises do contexto da prática em toda a sua complexidade, nosso olhar se direcionou para a realidade dos sentidos produzidos pelo micro contexto das formações de professores e suas influências nas práticas curriculares

vivenciadas nas escolas no campo na Mata Sul pernambucana, com suas especificidades, e as faltas constitutivas presentes nos discursos que emergiram desse território e dos sujeitos que o constituem.

Organizamos as discussões dos resultados apresentados, na possibilidade de formação de cadeias de equivalências que articularam sentidos produzidos pelos professores (MELO, 2019). As análises dos discursos dos participantes, que compõe o quinto capítulo dessa produção, foram estabilizados nas cadeias temporais com base no seu tempo de experiência – Broto, Perfilho e Maturação – como apresentamos na caracterização dos sujeitos participantes.

Mas em alguns momentos as articulações discursivas que produziram sentidos em torno das influências das formações nas práticas curriculares docentes, e vice-versa, articularam-se entre as cadeias, ou seja, os professores de determinada cadeia de equivalência temporal produziram sentidos articulados aos de outra cadeia. Para isso organizamos em diagramas as cadeias de diferentes temporalidades, mas equivalentes na produção dos sentidos.

Compreendemos que essa sistematização dos discursos dos professores não os limita a transitar nos sentidos que produzem entre si, e que pela não linearidade dos processos históricos os professores contribuem com a produção de sentidos construídos nas suas subjetividades, as cadeias de equivalência em torno das suas produções discursivas ocorreram por ocuparem um espaço em que a hegemonia presente nos discursos sociais influenciaram seus olhares em torno das influências das formações de professores e as práticas curriculares que estão inseridos.

### **3 MOVIMENTOS DE ARTICULAÇÃO DOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E DAS PRÁTICAS CURRICULARES**

Neste capítulo, realizamos a discussão teórica acerca das lentes pela qual encaminhamos nossa pesquisa, discorremos sobre as relações de articulação entre as políticas de formação de professores e as políticas curriculares que foram transcorrendo nos contextos da história da Educação no Brasil.

Ademais, tecemos nossa discussão a partir da reflexão sobre os sentidos, fixados parcialmente por articulações discursivas ao longo dessa historicidade, sobre as políticas de formação e práticas curriculares docentes, num movimento cíclico de influência mútua, nos inserindo nessa discussão através dos fios teóricos já tecidos na produção científica.

#### **3.1 A TEORIA DO DISCURSO E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS**

Para possibilitar a discussão sobre o contexto de influência das políticas educacionais para formação de professores nas práticas curriculares docentes apoiamos-nos na Teoria do Discurso (TD) de Laclau e Mouffe (2000), compreendendo que as políticas estão num território de estabilidade parcial e são influenciadas por variadas demandas advindas de processos de articulação que se constituem contingencialmente.

Esses processos de articulação não são harmoniosos, existem conflitos e/ou disputas nos contextos que resultam de uma mudança nas identidades originais para chegarem a uma estabilização, parcial e contingente. Nesse sentido, “articulação não significa justaposição, mas produção de síntese que modifica as identidades” (MELO, 2019, p. 92).

Diante do exposto, nos aproximamos também das discussões acerca dos movimentos antagônicos que ora desestabilizam as articulações, e as políticas, que se formaram anteriormente para determinada disputa hegemônica, e que possibilitam a formação de novas cadeias equivalenciais que mantêm os discursos se refazendo no terreno da indecibilidade.

Esse movimento demonstra as várias articulações de identidades que se desenharam ao longo das disputas por significação da formação dos professores, ora a hegemonia discursiva apresentava-se nas identidades neoliberalistas, ora com discursos

progressistas, pois as políticas não se estabilizam de uma vez por todas, essas disputas não cessam.

Por não cessarem, os movimentos antagônicos mantêm as políticas em movimento, isso significa que “é a partir dessa dispersão de antagonismos e de diferentes demandas que se pode compreender os processos de articulação que acabam por hibridizar textos e discursos no sentido de fixar sentidos para as políticas curriculares” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 33 – 34). Dessa forma, encontramos no contexto das produções dos textos as hibridizações entre as identidades momentaneamente articuladas.

Por entendermos que ao tratarmos dos contextos de produção dos textos, contexto das práticas e do contexto de influência num processo contínuo das políticas, nos aproximamos das discussões da Abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball (2001) por percebermos que as políticas de formação de professores e práticas curriculares estão num movimento cíclico que perpassa o proposto-vivido nos espaços educativos.

Nos inscrevemos nos estudos do campo da educação discutindo as políticas de formação de professores e as práticas curriculares docentes, compreendendo essas como espaço-tempo formativo e de criatividade dos professores. Além disso, o contexto das práticas é espaço de discussão e influência, não sendo restrito e definitivamente demarcado por ações alheias a outros contextos das políticas, mas que estão num movimento de inter-relação, fazendo parte de todo o movimento político que influencia as políticas e práticas de formação e curriculares.

Quando discorremos desse espaço-tempo formativo, e que as práticas curriculares docentes estão inter-relacionadas às políticas de formação e curriculares, percebemos que esse movimento cíclico faz com que os contextos estejam intrinsicamente ligados ao currículo proposto-vivido. Portanto, discorreremos sobre as teorias aqui mencionadas, na tentativa de aproximação com o campo de discussão existente.

### **3.1.1 Teoria do discurso de Laclau e Mouffe: possibilidade de investigação das políticas educacionais**

A política de formação de professores perpassa por diversos contextos de influência, desde a disputa por significação nas produções dos textos, no contexto das práticas que tem contato com as micropolíticas existentes nos municípios e pelas ações dos próprios professores. Dessa forma, não podemos dizer que no contexto das práticas as políticas serão implementadas tal qual o texto que formularam como proposta.

As práticas curriculares docentes interligadas aos processos da política de formação de professores, não são apenas locais de reprodução das proposições decorrentes do contexto de produção dos textos, mas um contexto de produção discursiva que interpreta e é influenciada por variadas demandas: formações, crenças, valores, princípios e visões de sociedade, presentes nas práticas dos sujeitos da escola.

Diante disso, a TD nos ajuda a compreender os movimentos discursivos que perpassam todos os contextos, e que esses não estão delimitados em seus espaços, mas tornam-se contextos híbridos. Assim, concordamos que “a teoria do discurso pode tornar mais nítida a ideia de um ciclo contínuo onde não há início nem fim para os processos de reinterpretação” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 23).

Para abordarmos os contextos das políticas e práticas, nesse caso, as políticas de formação de professores como influência para/nas/com as práticas curriculares docentes especificamente, o movimento de formação de professores das escolas no campo, discorreremos acerca das categorias teóricas presentes na TD, no sentido de aproximação com o objeto de estudo, explicitando nossas escolhas para desenvolvimento das nossas referências teórico-metodológicas.

Justificamos, inicialmente nossa escolha pela TD, por nos aproximarmos da compreensão que o discurso enquanto categoria teórica “procura dar conta das regras de produção de sentido pelas quais um determinado fenômeno encontra seu lugar num mundo social e num conjunto de discursos articulados entre si num determinado fenômeno específico” (BURITY, 2014, p. 66).

As políticas de formação de professores, assim como as políticas curriculares, como fenômenos sociais encontram-se no interior das formações discursivas articuladas e “dentro de una configuración discursiva específica” (LACLAU; MOUFFE, 2000, p. 115), disputam os espaços de hegemonia para estabilizar, parcialmente, os sentidos. As influências recebidas nos contextos de produção dos textos, no contexto das práticas, entre outros, carregam as marcações dessas formações discursivas, sejam nas palavras ou nas ações.

Na teoria do discurso, em especial, os processos de constituição, reprodução e contestação de discursos e racionalidades são sempre processos de disputa hegemônica, desempenhados por sujeitos coletivos contingentes, forjados a partir de movimentos de identificação e diferenciação simbólica (OLIVEIRA; OLIVEIRA; GOMES, 2013, p. 1345).

Esse movimento de articulação, não resulta de discursos ou identidades harmoniosas que estabelecem sentidos homogêneos, mas de discursos que se articulam apesar de suas diferenças para constituir uma formação discursiva que resulta numa identidade modificada que representa essa articulação, naquele momento. E por formação discursiva, concerne-as como “um conjunto articulado, mas heterogêneo, de discursos, ou seja, de sistema de regras de produção de sentido” (BURITY, 2014, p. 66).

Nesse cenário de articulações momentâneas, que parcialmente fixam os sentidos, as disputas se acirram, justamente, pela presença da heterogeneidade dos discursos, “assim, discurso é uma consequência de práticas políticas articulatórias que unem palavras e ações, no sentido de produzir sentidos que vão disputar espaço no social” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 33). É no acirramento desse cenário de disputas que emerge a categoria do antagonismo.

Sendo o antagonismo uma importante categoria teórica da TD de Laclau e Mouffe (2000), porque “la sociedad como orden simbólico no puede llegar a ser constituida plenamente por el hecho de que hay un real, de que hay un cierto antagonismo que impide su proceso de estructuración” (LACLAU, 2003, p. 11). Por não resultar numa estruturação fixa, é que os discursos podem ser antagônicos, compor articulações resultantes de várias identidades e no exterior constitutivo daquele que momentaneamente se constitui como hegemônico.

É por meio do antagonismo que as políticas podem apresentar seus limites e contingências, sendo desestabilizadas. Segundo Howarth (2000, p. 5):

[...] antagonismos revelam os limites ou fronteiras políticas de uma formação social, porque eles mostram os pontos onde a identidade não pode mais ser estabilizada em um sistema de diferenças significativo, sendo contestada por forças que se situam no limite daquela ordem.

Sendo assim, as políticas de formação de professores e as práticas curriculares, por estarem constituídas de significantes vazios, proporcionam formações discursivas por meio da identificação, quando esses espaços são disputados para o preenchimento de sentidos, as diferenças se apresentam nessas formações como os campos antagonísticos (BURITY, 2014). Nas relações antagônicas percebemos os limites e as desestabilizações das formações discursivas e, por esse motivo, não apresentam um fechamento definitivo dos sentidos produzidos.

O que estamos chamando de discurso, portanto, resulta da “totalidade estruturada resultante da prática articulatória” (ALVES, 2010, p. 90), mas em razão da relação

antagônica as identidades fixadas nessa prática articulatória não são completas, são parciais e contingentes. Pensando ao longo das últimas décadas sobre as políticas de formação de professores notamos as articulações de movimentos sociais e liberais, que disputaram os sentidos nos espaços políticos, e que por um momento formaram discursos hegemônicos.

Esses discursos hegemônicos que foram estabilizados no contexto da produção dos textos, mostram que mesmo em meio às articulações, provisórias, os sentidos não eram harmoniosos entre as identidades constituídas para a construção das políticas de formação de professores, mas eram equivalentes e resultaram numa representação de identidade comum das que compunham esse cenário político.

Entretanto, quando as identidades não estabilizam mais os sentidos e demonstram seus limites, apresentam os campos antagônicos que resultam em outras formações discursivas, como novas cadeias de equivalência. Nos deparamos com as lógicas de equivalência e de diferença nessa relação antagônica, Laclau e Mouffe (1987) introduzem essas lógicas para explicar como ocorre essas relações, como aponta Howarth (2000, p. 6):

*[...]a lógica de equivalência, que consiste na dissolução das identidades articulares de sujeitos dentro de um discurso pela criação de uma identidade puramente negativa que é vista como uma ameaça a eles. [...] a lógica da diferença para explicar a expansão de uma ordem discursiva através da quebra de cadeias de equivalência existentes e da incorporação dos elementos, desarticulados naquela formação expandida.*

Tendo em vista a desestabilização das cadeias de equivalência através da lógica das diferenças, nos aproximamos desses sentidos para compreender os movimentos discursivos. Entretanto, para discorrer em nossas análises, estabelecemos uma relação de proximidade maior com a lógica da equivalência, no sentido de perceber nos contextos das produções de texto e das práticas, como ao se equivalerem as identidades produzem influência sobre esses.

Diante do exposto, percebemos a complexidade das formações discursivas, e como os aportes teóricos vieram sendo desenvolvidos na TD, chegamos a partir desses pontos de discussão a principal categoria que emerge nas relações antagônicas e permite as articulações nos campos discursivos, a disputa por **hegemonia**, “a hegemonia é a possibilidade de representação de discursos ou identidades particulares sob o manto de uma universalidade, é, pois, uma particularidade universalizada” (MELO, 2019, p. 29).

Para discutirmos as formações discursivas que se articularam para constituição de um discurso hegemônico, é necessário compreender que para as disputas nas políticas de formação de professores e nas práticas curriculares, acontecem e aconteceram as relações antagônicas, que permitem a inserção de sentidos que foram anteriormente silenciados, e que a partir desse campo de disputa puderam se fazer hegemônicos.

Para a pesquisa no campo educacional, acerca das políticas, a TD se mostra proveitosa “de forma mais ampla por valorizar as dimensões conflituosas e indeterminadas, porque contingentes, das políticas” (LOPES, 2018, p. 136). No contexto das práticas curriculares, tendo essas como campo de possibilidades de recontextualização das políticas, de produção de sentidos, de formação discursiva, e no contexto das políticas de formação de professores produtoras de disputas por significação e hegemonia, que nos conduzem a TD para desenvolvimento de nossa pesquisa.

Nessa direção, torna-se necessário pensar a política enquanto espaço de produção discursiva que entrecruza diversas vozes e diversos atores na luta pela construção de sentidos que, do âmbito do particularismo discursivo, se hegemonizem enquanto projeto de sociedade (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 123).

Por entendermos as políticas de formação de professores enquanto esse cenário de produção de discursos que disputam a hegemonia nas políticas e nas práticas e, ao mesmo tempo que articulam, hibridizam os contextos dos textos e das práticas. Esses contextos não se dissociam, o proposto-vivido está intrinsecamente relacionado em todos os contextos socioeducacionais, apoiamo-nos na TD em colaboração com a Abordagem do Ciclo de Políticas para discussão dos contextos de influência que perpassam os discursos das políticas de formação de professores e as práticas curriculares docentes dos professores das escolas no campo.

### **3.1.2 A abordagem do ciclo de políticas: possibilidade de investigação dos contextos das políticas educacionais**

As possibilidades de compreender os contextos macro e micro da política, inter-relacionados, nos aproximou da Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2001), essa deixa evidente a complexidade das políticas educacionais, aqui as políticas de formação de professores e curriculares nos possibilitando enxergar as disputas por significação nesses espaços e entre eles.



As relações entre os contextos, sem estabelecer fixações de início ou fim, nos levam a considerar que as influências desse processo cíclico perpassam tanto o macro como o micro, ou seja, os contextos das práticas também influenciam os contextos de influência e produção dos textos, esses entendidos como o contexto macro.

Assim, não só as práticas fabricadas na esfera micro da sala de aula sofrem as influências dos contextos macros (influência e texto), como também, estes, estão expostos às influências advindas do contexto da prática, o que faz-nos pensar que a relação entre o prescrito e o vivido é vivenciada através de deslocamentos e rupturas (MAGALHÃES, 2018, p. 28).

Dessa maneira, as práticas curriculares dos professores estão num movimento de influência advindo das políticas de formação, mas também estabelecem relação de influência quando o contexto dessas práticas é levado em consideração nas proposições das políticas, ou mesmo se não for, esses contextos, ao produzirem rupturas, recriam as políticas.

Para além disso, os contextos das práticas estão passíveis de outras influências, pois os contextos dos textos são parcialmente estabilizados e algumas vezes homogeneizados, mas nas práticas existem as heterogeneidades de interpretação das políticas e dos textos produzidos. Nesse movimento discursivo do contexto da prática é que o prescrito-vivido se entrecruzam e produzem outras práticas articulatórias discursivas.

Considerando as práticas curriculares como o contexto da prática docente, onde as políticas se materializam, onde os professores não agem apenas como práticos, mas fazem parte das políticas, como então: os professores podem influenciar as arenas das políticas de formação? Podem estar inseridos no contexto das produções de textos? Como eles têm acesso às políticas educacionais? Como as políticas de formação reverberam em suas práticas curriculares? E essas práticas sob influência de produções discursivas em meio a uma pandemia e num contexto de isolamento social, quais influências produziram?

A partir do contexto de influência nos processos de formulação das políticas educacionais, percebemos os movimentos intrínsecos entre as políticas de formação de professores e as políticas curriculares, diante do processo de contextualização dessas, no contexto da prática, os professores ao atuarem nas práticas curriculares ocupam duplamente os espaços em ambas as políticas. Esses profissionais acessam as políticas de formação e as políticas curriculares, e produzem no contexto das práticas hibridizações entre essas, sendo produtores de discursos em suas práticas docentes.

Compreendemos que “ao passo que são influenciados ou não, os professores também produzem influência sobre o contexto da prática e, numa dimensão mais ampla da teorização do Ciclo de Políticas, influenciam também os contextos macro” (GONÇALVES, 2017, p. 66). Sendo assim, partimos da compreensão que o contexto de influência não se encontra estático no contexto de formulação das políticas como texto, mas perpassa toda sua movimentação, inclusive, do contexto das práticas.

A Abordagem do Ciclo de Políticas nos ajuda a analisar o contexto da prática, onde esse espaço da micropolítica que interpreta e materializa também influencia as políticas no nível macro, assim:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (MAINARDES, 2006, p. 49).

É no percurso das práticas curriculares, nos processos micropolíticos na sala de aula que adentramos, são os professores que são alvos das políticas de formação e das políticas curriculares, eles interpretam e, principalmente, influenciam esses processos nas escolas, ocupando duas posições discursivas quando participam das formações como estudantes e quando materializam as políticas de formação nas práticas curriculares no contexto da prática como professores.

Faz-se necessária a análise como um todo dos processos políticos que influenciam os contextos das práticas, pois analisar como foram produzidos os textos, quais articulações discursivas os produziram, como os professores acessaram essas políticas, nos ajuda a entender como foram interpretadas nas práticas pedagógicas. Essas que influenciam as práticas docentes no local, no micro, colaboram para pensar em como o contexto das políticas é cíclico e não está hierarquizado ou linear.

### 3.2 MOVIMENTO DE ARTICULAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO E AS POLÍTICAS CURRICULARES

Quando nos propusemos a trabalhar as políticas de formação de professores num movimento de influência entre essas e as políticas e práticas curriculares, nos debruçamos no sentido de explorar as dinâmicas das práticas curriculares docentes e como os

professores têm acesso e/ou influenciam as arenas políticas através dos programas ou cursos de formação que participam.

Para isso, não poderíamos dissociar as políticas de formação de professores e as políticas curriculares. Entendendo que esses movimentos se inter-relacionam no contexto das produções dos textos, pois conforme observamos nas propostas das políticas de formação, como no Art. 61 da LDB 9.394/96, a formação de professores objetiva, também, suprir as demandas da educação básica. “Art. 61 – Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica...” (BRASIL, 1996, p. 41).

Atender às demandas da Educação Básica corresponde a uma formação que leva em consideração as especificidades das políticas curriculares para esse período de formação escolar, o que influencia tanto os currículos dos cursos de formação inicial como as propostas dos programas de formação continuada, bem como as discussões que são suscitadas no contexto das práticas.

No cenário educacional as políticas de formação de professores e as políticas curriculares caminham interligadas, e esse movimento veio ganhando força discursiva através das disputas “do que” e “como” ensinar, ou seja, como na prática curricular docente o currículo deve ser materializado através da formação inicial e continuada dos professores.

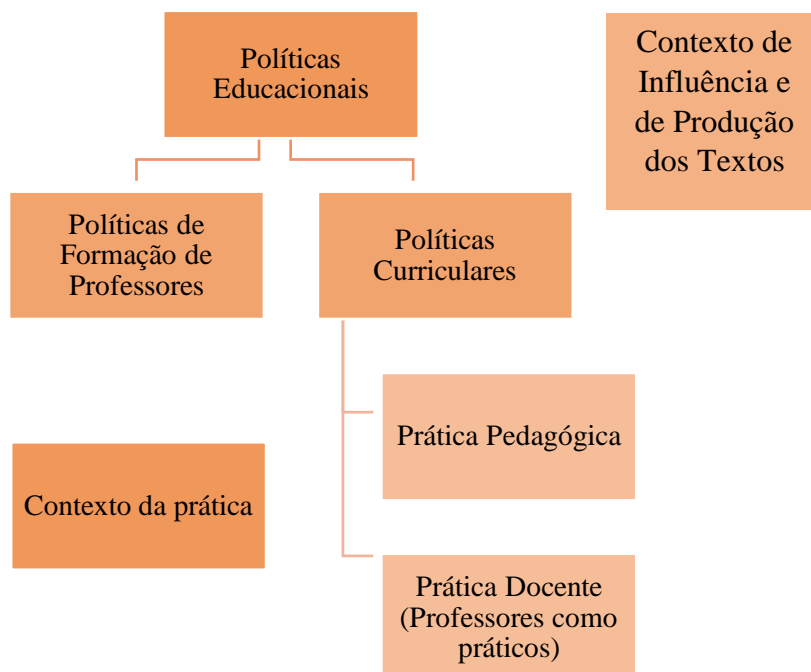
As disputas se intensificam nas discussões dos textos dessas políticas, pois movimentos antagônicos disputam os sentidos da formação dos professores e do currículo, dessa maneira “a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional” (NÓVOA, 2017, p. 1111). Essa discussão perpassa anos da construção da profissão docente, o que se agrava quando, nas discussões e no contexto da produção dos textos das políticas, determinada articulação discursiva resulta numa identidade em que o sentido da profissão docente é de professores como práticos.

Se entendemos os professores como práticos, negamos a ciclicidade das políticas, pois significaria dizer que esses não produzem influência no contexto das práticas, que existe uma hierarquia discursiva entre os contextos. Nos afastamos dessa compreensão, pois entendemos que existem relações de influência nos contextos micro, e produção discursiva de sentidos pelos professores.

Elaboramos o diagrama abaixo para exemplificar os contextos organizados numa hierarquia. Dessa forma, os contexto de influência estariam apenas no macro: no contexto

de produção das políticas educacionais de formação e de currículo. Deixando o contexto micro, da prática, como sendo o de implementação, como se esses sujeitos recebessem e apenas aplicassem as políticas como são propostas.

Diagrama 2 - Hierarquização do processo das políticas num contexto dicotômico

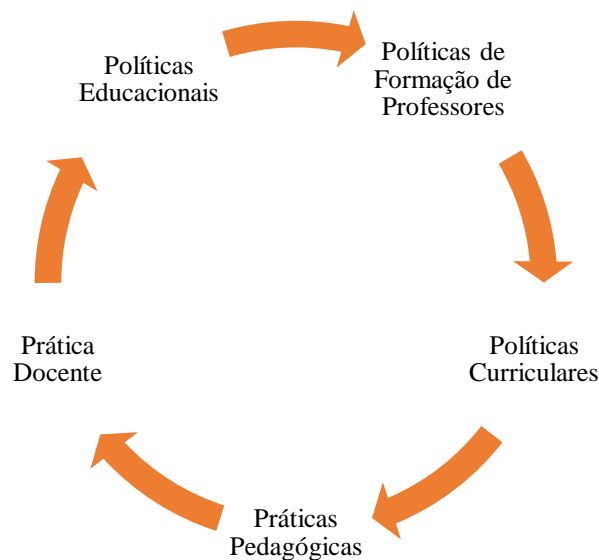


Fonte: A Autora (2020)

Tanto a prática pedagógica, em toda sua complexidade, produz influência na prática docente dos professores, como esses influenciam o contexto em que estão inseridos. Assim, ao interpretarem as políticas de formação e as políticas curriculares os professores fazem parte do movimento discursivo que constitui as políticas, não são apenas reprodutores ou implementadores do que está proposto nos textos.

Elaboramos, também, o diagrama para explicitar como compreendemos esse movimento das políticas e das práticas, interligadas e produzindo influência em todos os contextos, tendo os sujeitos das práticas, nesse caso os professores como participantes desse ciclo e dos discursos produzidos nas políticas educacionais.

Diagrama 3 - Movimento cíclico de influência entre as políticas e práticas



Fonte: A Autora (2020)

Como exemplo desse movimento cíclico temos as políticas de formação de professores elaboradas para os professores das escolas no campo, como o programa de formação continuada e proposta curricular, que foi o Escola Ativa. Enquanto programa de formação que articulava a formação continuada de professores de turmas multisseriadas com as políticas de currículo em vigência, que no caso diziam respeito às políticas curriculares que constituíam o plano para erradicação do analfabetismo da população brasileira.

A orientação desses programas, em grande parte, foi definida pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação, e reflete políticas de financiamento, de avaliação, currículo e formação de professores compreendidas entre os teóricos da educação como a versão neoliberal da globalização (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Essas políticas educacionais se inter-relacionam no cenário nacional, nesse sentido, o Escola Ativa articulou essas políticas de formação e as políticas curriculares, para alinhar, provisoriamente, com as exigências das políticas educacionais nacionais e internacionais. Tomamos esse programa como exemplo para a discussão, pois as políticas educacionais se alinharam por determinado projeto educacional.

Os professores por estarem ocupando as posições discursivas de participarem das formações iniciais e continuadas pensadas nas políticas educacionais que discutem sua formação, bem como o currículo que esses materializam, acessam essas políticas no contexto das práticas, alguns que participam de outros espaços – como representações

sindicais, organizacionais, congressos educacionais, etc. - do contexto da produção dos textos.

O que nos leva aos caminhos do Programa Escola da Terra, que marca o encerramento do Escola Ativa que era representado, principalmente, por discursos hegemônicos neoliberalistas. O programa Escola da Terra, passa a representar as identidades coletivas que, momentaneamente, articularam os discursos dos movimentos sociais, dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, profissionais da educação, instituições de ensino superior federais, entre outros organismos, que pensam políticas de formação e de currículo forçadas na coletividade.

Os sentidos produzidos nessas arenas colaboram com projetos de campo que anteriormente eram preenchidos nas políticas educacionais para corresponder aos discursos da globalização e nesse avanço correspondem a sentidos de políticas educacionais para projetos de Educação do Campo que colaborem com a diversidade e luta dos povos camponeses.

Vimos duas produções discursivas de políticas de formação de professores que se tornaram programas de formação continuada no contexto das práticas. Diante disso, percebemos como os sentidos de Educação do Campo, formação de professores e currículo perpassam pelos movimentos de disputas de sentidos. No cenário nacional notamos a formação de uma cadeia equivalencial, que antagoniza com as políticas neoliberais. As identidades que formam essa cadeia podem ser representadas por órgãos como a Associação pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, ANPED, Associação Brasileira de Currículo – AbdC e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Entendemos que esses organismos de representação que estão na “relação representante/representado tem que ser privilegiada como a condição mesma da participação e mobilização democráticas” (LACLAU, 2016, p. 81). Essa representação plural de identidades coletivas permite que a disputa por hegemonia nos discursos das políticas faça presente as demandas variadas dos sujeitos.

Na atualidade, os órgãos representantes dos educadores nas disputas por hegemonia nas políticas de formação de professores e curriculares antagonizam com as representações dos organismos que a todo custo querem privatizar a educação e homogeneizar os processos de ensino e aprendizagem através de produções discursivas como a Base Nacional Comum Curricular que reverbera nas políticas de formação inicial e continuada dos professores, como afirma Bazzo e Scheibe (2019, p. 673):

A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica. O professor deveria ser formado para atender aos ditames dessa base curricular, que, como sabemos, teve uma tramitação sensivelmente polemizada pelos educadores nas diversas entidades, uma vez que sua aprovação acontecia para atender a um modelo de currículo padrão para todo o País, elaborado de acordo com uma visão tecnicista/instrumental, favorável às orientações dos grupos empresariais, interessados em formar um trabalhador que lhes fosse submisso, a partir, portanto, de um currículo próximo do que poderíamos chamar de mínimo e muito distante de uma base curricular que lhe propiciasse formação capaz de desenvolver sua autonomia e criticidade.

Os movimentos de articulação entre as políticas de formação de professores e as políticas de currículo estão intrinsecamente ligadas, não apenas no contexto das produções do texto ou nas disputas hegemônicas, mas no contexto das práticas, por aqueles que acessam essas políticas e a quem elas se destinam, os professores e os estudantes.

As influências nesses contextos são múltiplas e plurais, na diversidade das práticas curriculares docentes os professores perpassam as discussões sobre suas formações, seja enquanto participantes dos órgãos de representação, seja como o sujeito principal ao qual as políticas se destinam.

Trouxemos esse movimento da BNCC por ser o debate mais atual das políticas de formação de professores e das políticas curriculares. Para percebermos, na contemporaneidade, os discursos que se construíram nas políticas de formação de professores nas últimas décadas através das demandas para atendimento do currículo da Educação Básica, e que permanecem acontecendo devido à estabilidade provisória das políticas educacionais.

Diante disso, o movimento das políticas de formação de professores, no contexto de influência da produção do texto, demonstra que as políticas de currículo reverberam nessas para o atendimento das demandas de ensino e aprendizagem que visem atender aos discursos que estejam, momentaneamente, hegemônicos.

Constatamos na legislação, como a Resolução CNE/CP nº 1 de 2002, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a preocupação de orientações para as instituições formadoras com relação a preparação dos profissionais para: “Art. 2º - I – o ensino visando à aprendizagem do aluno; V- a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares” (BRASIL, 2002, p. 1).

A preocupação dos grupos que disputam a hegemonia discursiva, nos contextos de produção dos textos das políticas, está alinhada com as discussões das políticas curriculares e a preparação dos professores para atender às demandas que surgem nos contextos de influência macro e micro, essas políticas educacionais se interligam para que as formações reverberem no atendimento do currículo proposto e, conseqüentemente, esse perpassa as proposições dos cursos de formação.

Na formação inicial as políticas curriculares propostas são reformuladas para atender as demandas da educação básica, como notamos, no projeto de Educação do Campo o discurso defendido é de que “a transformação da escola perpassa pela vivência de processos formativos que tenham sintonia com o projeto que se pretende implementar” (MENESES, 2018, p. 258). Pois, é na relação com a educação básica que as licenciaturas foram sendo formuladas e reformuladas ao longo da história da Educação.

As políticas de currículo e as políticas de formação de professores se entrelaçam porque os contextos de influência em que ambas são forjadas correspondem as disputas por esses projetos educacionais, sejam de grupos neoliberalistas como os que aprovaram a última versão da BNCC como proposta homogeneizadora, sejam de grupos de representações coletivas progressistas que colaboraram com políticas educacionais que contemplam a diversidade brasileira.

Da mesma forma, a preocupação dos grupos que disputam a hegemonia discursiva nos currículos e na formação docente, se estabelece nas formações continuadas que visam a formação dos professores que já atuam nas escolas e precisam se adaptar aos discursos em evidência. Vemos o movimento de articulação entre as políticas de currículo e as políticas de formação de professores realizada pelos discursos no contexto de produção do texto das políticas dos programas Escola Ativa e Escola da Terra.

Esses programas tiveram, respectivamente, influências de discursos neoliberalistas e progressistas que tinham preocupação com o atendimento da educação básica nas escolas do campo, cada projeto apresentando suas demandas. Como demonstra Franco e Elias (2018, p. 237), existe “a necessidade desta formação, uma vez que participar desses processos formativos pode colaborar com o exercício diário da docência”.

As autoras sinalizam a importância da formação continuada como colaboradora desses processos de ensino e aprendizagem que implicam a materialização das políticas curriculares nos contextos das práticas, e que a formação dos professores em atuação também precisa estar alinhada às propostas advindas dos contextos de influência e da



produção do texto para o atendimento da educação básica que corresponde aos discursos hegemônicos para a Educação do Campo como política educacional.

Essa percepção parte principalmente dos movimentos discursivos progressistas que pensam a inter-relação das políticas na coletividade para atendimento das demandas da diversidade campesina brasileira, em contraponto, apesar dos movimentos neoliberalistas que foram hegemônicos nas políticas de formação continuada como o Escola Ativa tiveram essa preocupação também.

A principal diferença no contexto das práticas dos dois programas parte dos sentidos construídos em suas formulações e implementações, o Escola Ativa tinha uma formação verticalizada para os professores e a materialização dos currículos era voltada para um projeto homogeneizador. Enquanto o Escola da Terra, por ser um programa forjado na coletividade e que direciona seu olhar para as práticas educativas da diversidade campesina, entende a formação dos professores e a materialização do currículo através de propostas e vivências pedagógicas articuladas entre as demandas das políticas educacionais e as comunidades do campo.

É interessante destacar que, as políticas curriculares e de formação de professores não estão distantes, mas se influenciam mutuamente, seja nos contextos de influência, da produção dos textos e, principalmente, no contexto das práticas. Visto que é justamente no contexto das práticas que essas políticas se encontram nas posições discursivas que os professores ocupam.

Salientamos que os professores têm acesso a ambas as políticas, de formação e curriculares, e estes articulam essas em sua prática curricular docente, pois não há como no contexto das práticas estipular linearidades e separação entre essas. Como afirma Elias (2017, p. 41):

[...] ao pensarmos na Educação do Campo e as políticas de formação de professores/as, considerando os entraves e os avanços, entendemos que é preciso caminhar no sentido de realizar uma política de formação de professores/as que compreendam os espaços e os sujeitos construtores dessa trajetória.

Ou seja, as políticas perpassam os sujeitos das práticas, esses não estão alheios aos contextos de influência, as políticas de formação inicial e continuada que visam o atendimento dos profissionais que atuam nas escolas do campo, são pensadas na articulação discursiva dos movimentos coletivos pela Educação do Campo, pela formação

dos professores para a diversidade, por um currículo que articule as demandas heterogêneas da educação brasileira.

### 3.3 POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS NO CAMPO

Ao nos lançar no campo das pesquisas das práticas curriculares docentes, entendemos essa como um espaço-tempo de materialização da política. Para além disso, fixamos parcialmente seu sentido, enquanto “a noção de um currículo como movimento que relaciona planejamento, 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).

A prática curricular docente perpassa por essas dimensões do currículo proposto-vivido, estabelece relações de recriação das políticas e no contexto das práticas reverbera as influências presentes nos variados processos de desenvolvimento do currículo e da ação dos professores, assim como é espaço de produção de discursos que influenciam seus espaços de atuação.

Portanto, diante da Abordagem do Ciclo de Políticas e da TD, não contemplamos o movimento das políticas e práticas curriculares em contextos distintos ou mesmo com limites discursivos entre política e prática. Entendemos que esses contextos se inter-relacionam, pois, as políticas “por se apresentarem no contexto da prática enquanto inacabadas e sujeitas à interpretação” (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019), colaboram para a afirmação dos professores como sujeitos participantes e não apenas executores ou sujeitos práticos.

Pelo contrário, a prática docente é uma das dimensões específicas das práticas pedagógicas, que diante de suas especificidades colabora com os processos formativos. As práticas curriculares dos professores são influenciadas e influenciam as políticas de currículo e os processos formativos pelos quais atravessa durante o desenvolvimento da docência.

As políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular, para controlar sua tradução e sua leitura, mas igualmente como as disputas envolvidas no processo de traduzir e assim contestar as leituras e interpretações hegemônicas. As políticas de currículo 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).

Pensando as práticas curriculares docentes como esse contexto de influência, interpretação e recriação das políticas de currículo é que caracterizamos essas como a principal arena de disputa pelos projetos homogeneizadores, nesse sentido, as tentativas de políticas que controlem as ações dos professores e padronizem sua formação são as principais representações nos movimentos discursivos hegemônicos na atualidade.

Dessa maneira, as práticas curriculares fazem parte desse movimento discursivo, entretanto, dando espaço de discussão e influências heterogêneas nos processos de materialização dessas políticas curriculares. Concordamos que as práticas curriculares docentes “são a efervescência destes sentidos pensados-vividos que movimentam sujeitos e contextos” (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 128).

Os contextos das políticas são perpassados uns nos outros, as influências não se apresentam apenas nas arenas de disputa pelo poder de decisão nos contextos de produção dos textos, mas se apresentam, inclusive, no contexto das práticas. Como afirma Gonçalves (2017, p 54):

Frente a todo este movimento que perpassa as políticas em seus variados contextos, percebemos que o contexto da prática exerce uma influência não menos significativa do que as influências presentes nas discussões políticas e nas formulações do texto político, mostrando que as políticas, ao entrarem em contato com inúmeros sujeitos e, entre estes, os sujeitos do contexto escolar, passam por modificações diversas.

Baseando nosso entendimento de que o contexto das práticas exerce influência nos processos da política de forma significativa, e que, as práticas curriculares docentes são influenciadas por esses processos também. Os professores carregam para seus contextos de práticas influências de seus processos formativos, sociais, culturais e podem levar em consideração as demandas da comunidade escolar.

É no contexto das práticas curriculares que as políticas de formação de professores e as políticas curriculares, perpassadas por diversos contextos e sujeitos, se materializam no sentido de extrapolar os textos e as influências hegemônicas de determinado grupo discursivo, dessa forma, “É neste contexto que as políticas são recriadas e continuam a sofrer influência de outros atores” (GONÇALVES; ALMEIDA 2019, p. 92).

Os processos das políticas se dão em diversos contextos, “contudo, longe de entendermos tais contextos políticos de modo linear e hierárquico, os vislumbramos em movimentos cíclicos de inter-relações e interdependências” (MAGALHÃES, 2018, p. 28). Pois os contextos estão continuamente em disputa, não apenas nos contextos macros,

mas nos contextos micros os sentidos permanecem sendo disputados. Como afirma Ball (2001, p. 102):

A maior parte das políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática.

Nas dimensões contextuais dos processos da política percebemos nesses movimentos de influência, para a Educação do Campo, que as disputas estão nos grupos que representam diferentes identidades em busca de hegemonia, mas estão também nas escolas, nas práticas docentes, pois os professores têm formações heterogêneas e influências de diversos espaços sociais.

Os movimentos discursivos que disputam os espaços das práticas curriculares nesses espaços estão em constante negociação, pois existem as demandas dos movimentos sociais que “reivindicam uma educação dos e não para os sujeitos do campo, construída com os próprios sujeitos dos direitos que exigem” (CALDART apud ALENCAR; SILVA, 2018, p. 198). Em uma posição antagonica as demandas pontuadas pelos movimentos sociais são os discursos dos grupos ligados às propostas de currículos homogeneizadores ligados “com a qualidade da educação e a solução de (grande) parte dos problemas educacionais” (LOPES, 2015, p. 453).

São projetos que antagonizam, pois aqueles que defendem os discursos por políticas homogeneizadoras pensam essas **para** os sujeitos das práticas, ou seja, há uma separação nítida entre os contextos. Já as representações com vistas a projetos que veem na diversidade possibilidades de ensinar e aprender, trabalham **com** os sujeitos das práticas e não para eles.

As marcações discursivas apresentadas acima salientam os processos de discussão, caso haja, formulação e implementação das políticas, entretanto partimos do pressuposto de que essas relações antagonísticas fazem parte dos cenários de disputa dos sujeitos na construção dos sentidos em seus discursos.

Assim, as relações com ou para as práticas curriculares docentes são relevantes, tendo em vista que os professores são sujeitos políticos que atravessam práticas articulatórias nas políticas educacionais, seus discursos podem exercer influência nos mais variados contextos, mas, principalmente nos contextos das práticas, onde ocupam uma posição discursiva privilegiada.

Trazemos essa discussão da posição discursiva privilegiada dos professores por serem sujeitos na formação e serem os principais articuladores das políticas em sua prática docente, porque “tanto o que os professores falam sobre suas práticas curriculares, como suas práticas curriculares em si são entendidas como discurso, já que elas só se configuram enquanto currículo praticado porque aqui estamos para significá-las enquanto tal” (MELO, 2019, p. 62).

Essa concepção das práticas curriculares docente, no sentido de explicitar o que compreendemos do movimento discursivo dos professores nas práticas curriculares, se dá porque entendemos que suas ações são frutos de reflexão, não puramente de execução da política proposta. As formações de que participa, a prática pedagógica na qual estão inseridos, a prática social de que faz parte, todas essas dimensões perpassam as reflexões que resultam em suas ações.

Sendo assim, os professores se constituem como agente político, que segundo Mouffe (2005 apud BORGES; LOPES, 2019, p. 23) ser político “tem a ver com o modo de instituição da sociedade, o que funda as práticas como tais”. Assim as políticas vão constituindo discursos provisoriamente articulados, e o político reforça as relações antagônicas que mantêm os movimentos dos discursos sociais.

No contexto das práticas existe o movimento antagônico, pois os professores não estão alheios e apenas receptivos para as políticas que são propostas para ou até mesmo com eles. Nas práticas curriculares, “entendidas como um dos espectros da organização e do desenvolvimento curricular” (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 125) ocorrem movimentos antagônicos, assim como articulatórios, tendo em vista as dimensões, anteriormente situadas, das quais os professores fazem parte.

Pensar a prática curricular não nos afasta do movimento das políticas de currículo, pelo contrário, entendemos a indissociabilidade dos contextos que compõem esse campo, sendo assim, as políticas e práticas curriculares presentes nos contextos das práticas nas urgências vividas pelos professores comportam o pensado-vivido num movimento cíclico de influências.

É nesse movimento de influência no interior das práticas, não apenas nas arenas de disputas das políticas, que os professores produzem sentidos, concordando ou discordando das políticas no contexto das práticas. Sendo assim,

Os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e

dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e apenas algumas vozes são ouvidas. (MAINARDES, 2006, p. 53).

Mesmo tendo nos contextos de produção dos textos das políticas curriculares alguns discursos legitimados, no contexto das práticas os sujeitos reagem e podem influenciar as interpretações, as relações e o desenvolvimento do currículo nas práticas curriculares docentes. Pois, segundo Melo (2019, p. 64) “ao ensinar, o professor está ao mesmo tempo praticando um currículo”, e é praticando esse currículo que o professor interpreta, reflete e se posiciona em relação às políticas curriculares.

Nosso esforço se dá para a compreensão das políticas curriculares em diversos contextos, principalmente, no contexto das práticas, onde os professores articulam as diversas demandas que chegam até eles, esse contexto das práticas tem suas especificidades, que abordaremos na próxima seção.

Salientamos que as políticas e práticas curriculares não têm limites definidos, elas estão em movimentos de coexistência nos variados contextos que são perpassadas. Então, nos aproximamos da compreensão que os professores estão produzindo discursos nas práticas curriculares, no sentido de que, “as questões políticas não são meras questões técnicas a serem resolvidas por especialistas. As questões propriamente políticas sempre implicam decisões que requerem de nós que façamos uma escolha entre alternativas em conflito” (MOUFFE apud BORGES; LOPES, 2019, p. 25 – 26).

São nesses contextos que existem as tentativas de regular através das políticas as ações dos/as professores/as e a construir a homogeneização dos processos de formação e dos currículos. Essa tentativa de regulação corresponde a movimentos discursivos que pensam a estabilização permanente da política e, conseqüentemente, dos sentidos sobre formação e currículo. Como aponta Borges e Lopes (2019, p. 27):

Um dos efeitos que decorre desse modo de conceber o mundo é o não questionamento dos processos decisórios apaziguados pela concordância e, mais do que isso, pela legitimidade da aplicação de regras. No campo da educação e da formação de professores, defendemos que esse modo de conceber a política segue sendo sedimentado de tal forma que afasta sobremaneira o risco e a heterogeneidade.

A tentativa de regulação das políticas nas práticas curriculares docentes, legitima discursos de que os professores são apenas práticos, que não refletem as suas ações. O que defendemos é que as práticas docentes são diversas, heterogêneas, e através das

formações e das dimensões sociais acessadas pelos professores colaboram para práticas curriculares produtoras de antagonismos nos discursos da própria política.

As práticas curriculares estão diretamente interligadas ao movimento das políticas produzindo em seus contextos influências, legitimando no grupo profissional discursos que aparecem no contexto da produção do texto através de seus grupos de representação. Assim, “tomamos o currículo e as práticas curriculares como tramas discursivas empreendidas no cotidiano, que se ancoram em sentidos já existentes ao passo que também irrompe com esses” (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 124).

Consideramos no movimento das práticas curriculares os escapes que possibilitam discursos heterogêneos e a possibilidade de antagonismos que movimentam as políticas e os contextos políticos. Esses movimentos de escape e recriação das políticas acontecem como uma das especificidades da prática docente. É nesse contexto da prática docente, principalmente, que os professores articulam, sem limites aparentes ou fixações permanentes de sentidos, as políticas de formação e as políticas curriculares as quais têm acesso.

### 3.4 O CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES

São nos espaços das escolas que os professores exercem um papel de articuladores entre as políticas a que tem acesso, de pensar no processo de ensino e aprendizagem, do currículo proposto-vivido desenvolvendo seu trabalho a partir das influências dos contextos micro e macro, de suas subjetividades e práticas discursivas envolvidas em seu cotidiano escolar e fora dele. Pois,

Os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Quanto a esse processo de implementação, que aqui chamaremos de processos de recriação das políticas no contexto das práticas, levando em consideração a TD em que os sujeitos políticos não se encontram estáticos em um papel social único, ou seja, os professores não são sujeitos apenas da implementação das propostas, mas são agentes que interpretam e influenciam seus contextos.

Dessa maneira, Mainardes (2018) ao avançar nas análises da Abordagem do Ciclo de Políticas nos ajuda a compreender que as políticas nos contextos das práticas não

estabelecem relações apenas de implementação. As práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, nesse contexto micro, colaboram com as influências dos processos políticos. Assim, necessitamos manter “a permanente vigilância com relação à ideia de que as políticas não são “implementadas”, que há a criação de ajustes secundários, traduções, interpretações, reinterpretações” (MAINARDES, 2018, p. 13).

Nessa relação entre os contextos das práticas, da produção dos textos e de influência, entendemos que esses estão inter-relacionados e permanecem em constante movimento discursivo entre os agentes presentes nesses contextos. Nos remetemos ao contexto das práticas, onde os professores estão inseridos, mas sem demarcar seus posicionamentos como reprodutores das políticas, pois apesar de suas especificidades os sentidos que produz são influenciados pelo macro, mas também, influencia os demais contextos (MAGALHÃES, 2018) de produções discursivas.

As políticas educacionais pensadas para e/ou com os professores, nos últimos tempos, tiveram as influências de diversas articulações discursivas para a produção dos textos das políticas de formação de professores e as políticas curriculares. É nesse entremeio que as práticas curriculares são recriadas, são influenciadas pelos contextos macro, mas também exercem influência nesse espaço, bem como nos contextos micro, onde os processos de influência das/nas micropolíticas envolvidas nas escolas perpassam por diversos sujeitos das práticas pedagógicas.

Essas práticas pedagógicas possuem uma intencionalidade educativa, como afirma Souza (2009, p. 10) “a educação tem uma única finalidade: contribuir com a construção humana do sujeito humano”. Nos aproximando a esse sentido de educação, percebemos que as práticas educativas permeiam toda a sociedade nas práticas sociais, mas é na constituição das práticas pedagógicas que elas ganham tom de intencionalidade educacional.

Essa intencionalidade está ligada ao fato de os sujeitos dos contextos das práticas pedagógicas estarem interligados para a formação permeada por afetos, constituindo na coletividade entre gestores, professores e discentes na condução de práticas epistemológicas com objetivos definidos para a ação educativa (SOUZA, 2009).

Ao estabelecer essas relações coletivas, a prática pedagógica desenvolvida nas escolas recebe influência dos contextos macros, mas também dos contextos micros, em que está inserida. Dessa maneira, também, nos processos políticos aos quais perpassa produz influência mútua nesses contextos, como afirma Gonçalves (2017, p. 15):



[...] as práticas também exercem influência sobre os demais contextos ao passo que também são influenciadas por estes, o que implica em dizer que as políticas advindas de um contexto macro não são “aplicadas” no contexto micro tal qual foram pensadas, mas que elas são negociadas entre os contextos e recontextualizadas no contexto da prática.

Assim, nas práticas pedagógicas as ações de influência produzidas reverberam nas práticas docentes, é nesse contexto micro que o contexto das práticas, “o qual é compreendido como um espaço de “produção” de soluções e alternativas para tentar fazer algo com a política proposta” (MAINARDES, 2018, p. 7), que os professores produzem sentidos em suas práticas curriculares docentes. Nesse movimento, os professores ao acessarem os sentidos produzidos nas políticas de formação e curriculares, que foram produzidas no contexto da produção dos textos, estabelecem as recriações dessas no contexto das práticas.

Compreendemos assim, a partir de Souza (2009), que as práticas pedagógicas são estabelecidas na coletividade, trabalhamos com as especificidades das práticas docentes, pois é onde estabelecemos relações com as ações dos professores, e nessas ações onde eles recriam as políticas através das práticas curriculares. “Assim, a prática curricular que concebemos diz respeito a uma experiência que sofre influência das políticas curriculares globais e locais, mas que é igualmente uma experiência de recriação do professor” (MELO, 2019, p. 59).

Diante disso, estabelecemos relação com a prática docente que é específica dessas relações que articulam o macro e o micro, entretanto, na sala de aula, não ampliando esse movimento para a prática pedagógica. Mas no processo de contextualização das políticas nas práticas curriculares docentes, compreendemos que “a prática docente se refere à ação do professor, uma ação que envolve a sala de aula, o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem e a avaliação no sentido de contribuir para a ressignificação do fazer docente” (MELO, 2014, p. 47).

Na articulação dos sentidos estabelecidos até aqui sobre as práticas curriculares e as práticas docentes, articulamos esses sentidos no processo de compreender as práticas curriculares docentes, nesse movimento produzido pelos professores em suas ações em relação às políticas de formação e curriculares que acessam. Entendemos que a articulação dessas políticas se materializa na prática docente, como afirma Melo (2019, p. 59), “em outras palavras, nos conhecimentos que eles mobilizam em sua atuação profissional, bem como em seus fazeres, entendidos como as ações que realizam em sua atuação”.

Nessa relação do contexto das práticas, as práticas curriculares docentes comportam sentidos heterogêneos que são influenciados pelas políticas, pelos contextos macros, mas também, com os contextos micros, nesse caso as práticas pedagógicas, nesse movimento discursivos, concordamos com Gonçalves (2017, p. 37) quando a autora propõe que:

[...] as influências por quais estas práticas passam não se resumem às influências das políticas curriculares e demais políticas que compõem o contexto macro, mas também correspondem às influências dos micro contextos que compõem o cotidiano das salas de aula e dos professores, isto porque no contexto da prática atuam de diversos sujeitos que, de uma maneira ou outra desenvolvem funções que se relacionam à função docente e, por conseguinte, influenciam direta ou indiretamente no trabalho dos professores.

Essa influência a que as práticas docentes estejam ligadas nas práticas pedagógicas colaboram para as ações das práticas curriculares, bem como, na formação dos professores, na interpretação que esses fazem das políticas de formação a que tiveram acesso. Ou seja, as articulações existentes no ambiente escolar influenciam os professores, seu trabalho e sua formação, ao mesmo tempo em que esses influenciam as demais práticas que perpassam as escolas no campo.

Nesse sentido, no “contexto da prática (BALL, 1992) as políticas produzem efeitos diversos, revestindo-se de novos sentidos dados os processos de leitura, releitura e recriação que os/as professores/as fazem conforme suas interpretações” (MAGALHÃES, 2018, p. 17). A prática docente é um desses espaços do contexto das práticas que interpreta, recria, é influenciada e influencia as políticas.

Ao discutirmos as articulações do contexto das práticas direcionamo-nos a diversos sujeitos envolvidos no processo educativo, que estão em constante movimento de reflexão – ação e produzindo influências no meio social da escola. Como afirma Souza (2009, p. 37) “tomar como objeto de pesquisa as relações entre educadores e educandos no trabalho de construção de conhecimentos, permeadas pela afetividade, numa instituição (organização, gestão) que se estrutura num contexto de diversidade cultural.”

Essa conceituação corresponde ao contexto da prática pedagógica, direcionamos nosso objeto de estudo para a prática docente, que possui suas especificidades como já apontado anteriormente. Mas, entendemos que essa prática está inserida nas relações, elas precisam ser levadas em consideração na pesquisa, pois a prática pedagógica influencia a prática docente, consequentemente influencia as práticas curriculares que os professores realizam na sala de aula. Como aponta Melo (2019, p. 64):

[...] para realizar o que é específico de sua atuação, o professor pratica um currículo, ou seja, ele faz alguém aprender alguma coisa, ele pratica um projeto formativo objetivando que os sujeitos aprendam o que ele se propôs a ensinar. Nessa direção, consideramos que a prática curricular faz parte da prática docente, as duas estão intimamente relacionadas, mas não são correspondentes.

Ao articularmos os conceitos da prática docente e da prática curricular, tratando-a enquanto prática curricular docente, não estabelecemos uma unificação de seus sentidos, mas trabalharemos na complexidade que se estabelece nesse contexto da prática. Contexto esse que se interliga aos demais, mas em suas especificidades do ensinar e aprender articula na prática docente as políticas de currículo e as políticas de formação, bem como as influências das práticas pedagógicas a que esteja conectada.

Dessa forma, ao perceber essas inter-relações estabelecidas no contexto da prática escolar, percebemos que a proposição de “um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares” (MAINARDES, 2018, p. 3).

É a partir desses sentidos, fixados parcialmente, de práticas pedagógicas, prática docente e práticas curriculares que articulamos nas práticas curriculares docentes, ao considerarmos os contextos de influência produzidos no contexto das práticas, sejam as influências advindas no contexto macro ou micro através da formação inicial ou continuada de professores.

Correspondendo a inter-relação entre esses contextos, incluindo a formação dos professores que colabora com sua profissionalidade e contribui para as especificidades de suas ações nas práticas curriculares. É através do acesso à formação profissional que podemos compreender a profissão docente, e enquanto professores, realizar as atividades que competem a profissão.

Compreendemos também que os contextos das práticas, de produção dos textos, bem como o de influências coexistem, mas não necessariamente em relações harmoniosas, mas nos conflitos, nas disputas, nas práticas articulatórias discursivas em suas equivalências e diferenças.

Diante da Abordagem do Ciclo de Políticas encontramos as possibilidades de perceber as práticas curriculares docentes nesse movimento de recontextualização das políticas e como espaço de estratégias apoiadas na TD, trazendo o sentido de prática curricular permeada pelos contextos das políticas e fazendo parte desse ciclo, sendo

hibridizada pelas demandas das políticas internacionais, nacionais e as demandas locais e de aprendizagem dos estudantes.

[...] tomamos a prática curricular como um conceito ambivalente que engloba tanto as práticas relacionadas às táticas cotidianas, que promovem a recontextualização das políticas, como as práticas relacionadas à aceitação das estratégias da política, que nem tão pouco produz uma unidade, gerando um conjunto de posturas híbridas nas práticas docentes (GUIMARÃES, 2008, p. 25).

Outra concepção percebida são os apontamentos acerca das pesquisas no campo do currículo, que estudam as relações de poder imbricadas nos processos de formulação e implementação das políticas, e que por meio do contexto das práticas curriculares docentes encontram os caminhos descentralizadores em que a prática curricular é compreendida “como totalidade sociocultural complexa, que envolve as interações do espaço escolar” (GUEDES, 2012 p. 18).

As características de disputa nas políticas e práticas curriculares para estabilizar, momentaneamente, os sentidos de currículo, são marcadas nas produções pelos acirramentos entre a legitimidade do conhecimento nos documentos decisores que são produzidos pelas políticas de currículo e “as opções políticas e socioculturais institucionais, mas também pessoais dos sujeitos da prática, em torno do que seja considerado legítimo como conhecimento” (SILVA, 2015, p. 20).

Nesse percurso, o processo de recriação das políticas de currículo nas práticas curriculares docentes nos aproxima dos sentidos de que “as práticas curriculares, entendidas como um dos espectros da organização e do desenvolvimento curricular” (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018, p. 125) apresentam aspectos de hibridização, e no contexto das práticas as políticas curriculares se materializam a partir de variadas demandas e de produções discursivas articuladas nos contextos sociais do ciclo das políticas e dos sujeitos que a envolvem.

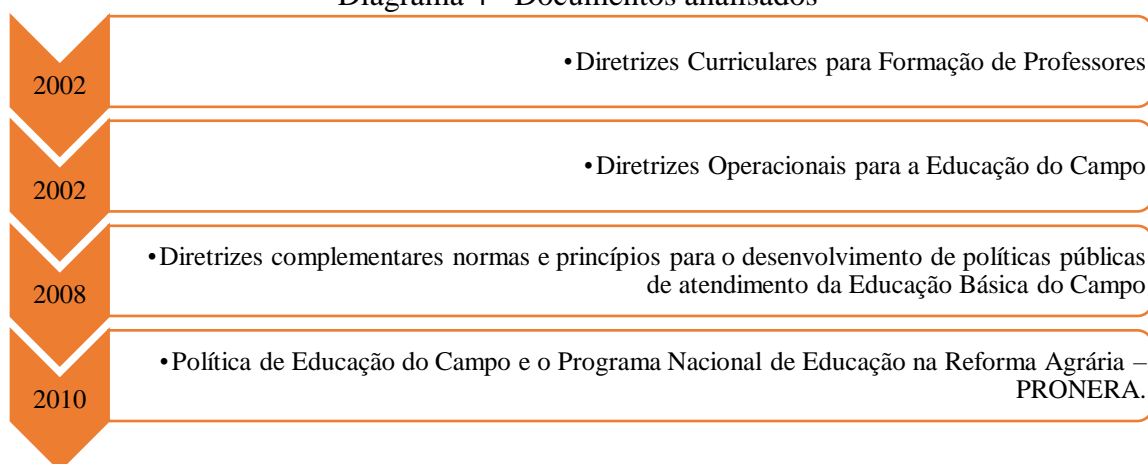
#### 4 CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DISCURSOS HEGEMÔNICOS NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DOS TEXTOS

Discutimos nesse capítulo as análises realizadas nos documentos que compõem as políticas de formação de professores por compreendermos que as políticas perpassam por diversos contextos, discurremos através da Teoria do Discurso e da Abordagem do Ciclo de Políticas sobre os enunciados que apontam os sentidos produzidos no contexto de produção dos textos, assim como, sua contingência e hibridização.

Consideramos que não há estabelecimento de relações hierárquicas no movimento das políticas de formação, dessa forma, o movimento de influência percorre por todos os contextos de discussão pelo qual as políticas de formação perpassam. Analisamos os contextos de influência que repercutiram na estabilização de sentidos sobre formação de professores que resultaram nas produções dos documentos oficiais – Diretrizes e Resoluções – estudados.

Para entender as especificidades da macropolítica, ou seja, os contextos de influência, “contexto este que não se encerra na esfera macropolítica” (MAGALHÃES, 2018, p. 24), visamos nos contextos de produção dos textos a busca pelas marcas da historicidade dos discursos que influenciaram e disputaram os sentidos de formação de professores presentes nos documentos abaixo:

Diagrama 4 - Documentos analisados



Fonte: A Autora (2019)

Nesse processo, buscamos nos enunciados a elucidação dos sentidos da formação de professores presentes nas políticas gerais e nas que construíram as orientações para a formação dos professores para as escolas no campo. Nesse sentido, as marcas discursivas nesses documentos não se encontram estáveis, mas se constituíram num processo histórico de negociação e disputas, pois com base na TD “não há um fundamento final para a sociedade, apenas lutas pelo processo de significação” (MELO, 2019, p. 45).

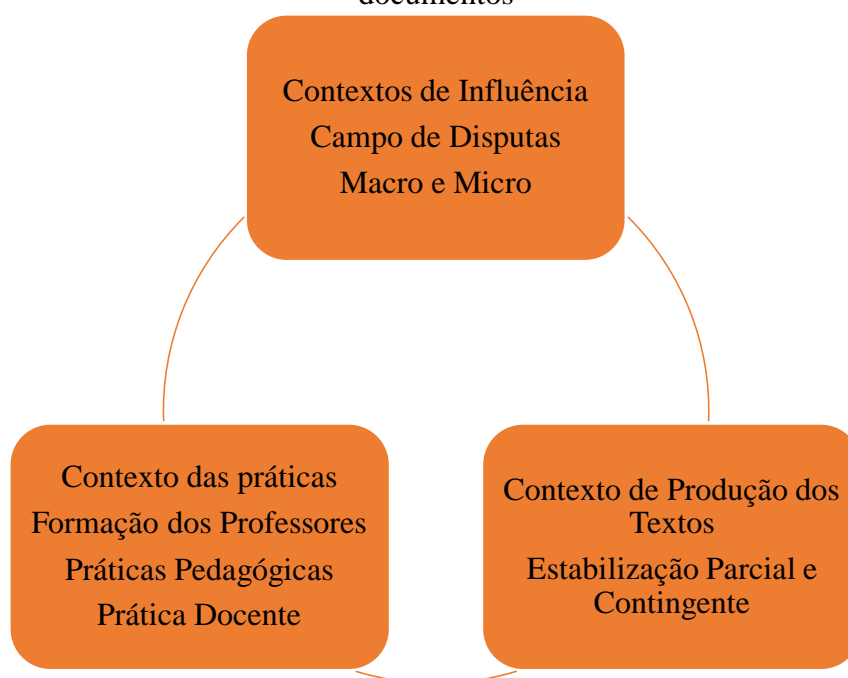
Esses processos de disputas e negociações, por significação, marcaram a produção dos documentos analisados, tanto pelo processo político em que estiveram inseridos, como por toda a influência que receberam nos demais contextos. Ao nos aproximarmos das políticas de formação de professores para a escola no campo, analisamos os textos referentes aos documentos que orientam a Educação do Campo no Brasil. Para analisar os documentos, destacamos em negrito os enunciados nos artigos e incisos que tratavam diretamente da formação de professores.

Destacamos que, a estabilização dos sentidos é momentânea, e no decorrer das análises podemos perceber como as articulações antagônicas desestabilizam as políticas. E que diante do contexto da produção dos textos vários sujeitos surgem para influenciar esse processo, o que não significa dizer que aquilo que se propôs foi exatamente o que se vivenciou, pois, a “escola seleciona e exclui através de suas práticas, que por sua vez, são pensadas e geridas pelos professores, que apesar de receberem influências de outros contextos também consistem em sujeitos de influências” (GONÇALVES, 2017, p. 20).

A análise do contexto das produções dos documentos não nos afasta de perceber as influências dos contextos das práticas, os quais, também, apresentamos nessa pesquisa e que compõe o quinto capítulo, nesse sentido, não compreendemos os documentos enquanto contextos iniciais ou finais, mas como parte do processo das políticas.

No diagrama abaixo explicitamos nosso entendimento dos contextos que envolvem as políticas, os movimentos de interligação entre um e outro e os sujeitos que as mobilizam. Analisamos os documentos percebendo essa movimentação das influências discursivas da historicidade pelas quais as políticas passam para a estabilização, momentânea, dos sentidos de formação de professores, mas sem esquecer as contribuições e influências dos contextos da micropolítica – os contextos locais, das práticas: educativas, pedagógicas e, principalmente, das práticas docentes.

Diagrama 5 - Contextos da abordagem do ciclo de políticas utilizados para análise dos documentos



Fonte: A Autora (2019)

Analisar o movimento de influência no contexto das produções dos textos das políticas de formação de professores colaborou com a compreensão das influências macro a que foram submetidos. Mas, também, a entender como isso repercutiu nos contextos de influência micro das práticas docentes dos professores que tiveram contato com as políticas ou programas de formação inicial ou continuada que foram orientados/as por esses documentos.

Diante do exposto, organizamos nossas análises para tratar dos sentidos de formação de professores, presentes nos documentos oficiais, principalmente as políticas de formação para as escolas no campo, local onde desenvolvemos nossa pesquisa de campo. Buscamos os enunciados que apontassem a hegemonia e os antagonismos formados por meio das cadeias de equivalência, que porventura se formaram para a fixação, parcial, de suas identidades no contexto de produções dos textos.

Essa articulação de cadeias equivalenciais, que momentaneamente apagam suas diferenças para fixar sentidos (MELO, 2019), influenciou os contextos de produção dos textos analisados, apresentando essas marcas discursivas nos enunciados que tratam da formação de professores ao longo dos documentos, caracterizando a hegemonia que esteve presente naquele momento, assim como os antagonismos existentes.

A seguir, apresentamos as discussões das análises dos contextos de influência produzidas pelas articulações discursivas que colaboraram para a estabilização dos sentidos de docência, profissionalização e formação inicial e continuada de professores, resultando no contexto de produção dos textos das políticas de formação de professores nacionalmente e para o projeto da Educação do Campo.

Esse percurso nos ajuda a compreender os processos articulatórios que estabilizaram, parcialmente, as políticas de formação no contexto da produção dos textos nos documentos analisados, que foram perpassadas pelas influências das políticas globais e nacionais, resultante de diversos movimentos identitários constitutivos do social.

#### 4.1 CONTEXTO DE INFLUÊNCIA GLOBAL E LOCAL NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A LÓGICA DAS COMPETÊNCIAS COMO SENTIDO HEGEMÔNICO NAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Os movimentos discursivos que debatem a Educação brasileira, principalmente a Educação Pública, demonstram a preocupação com a formação dos professores para atendimento das demandas da educação básica. Historicamente, isso repercute desde os contextos políticos do final do século XX, onde temos a constituição da LDB 9.394 de 1996, até os dias atuais, onde percebemos a construção e implementação da Base Nacional Comum Curricular que reflete nas políticas curriculares, mas também, na formação inicial e continuada dos professores.

Utilizamos esse último contexto apenas para demonstrar como os contextos das políticas educacionais para a educação básica perpassam os discursos da formação dos professores, no entanto, estabelecemos nossas análises através da hegemonia discursiva dos sentidos de formação de professores nos documentos que foram construídos no período temporal de 2002 a 2010.

O que acontece nos contextos de produção dos textos acerca das políticas educacionais para a educação básica, nesse período temporal, repercutiu na formação dos professores diante das negociações que aconteceram através das articulações dos discursos que disputam os sentidos hegemônicos nesses espaços. Essas,

[...] negociações de sentidos em busca da hegemonia de um determinado sentido que, provisória e contingencialmente, ocupa um centro capaz de aglutinar os sentidos postos em disputa, mas que nunca é pleno e nem implica



a possibilidade de fechamento total da significação (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 31).

Tendo em vista que esses documentos são perpassados pelos discursos que estão circulando socialmente, e que “o sentido é co-constitutivo da realidade social, [...] E o sentido sempre é produzido socialmente” (BURITY, 2014, p. 62), entendemos que os sentidos para a formação dos professores da educação básica presentes nos documentos estabelecem relação com a historicidade de cada momento.

Nesse sentido, para a produção dos textos se estabeleceram articulações discursivas resultantes de um contexto de influência de demandas advindas de movimentos dos professores, movimentos sociais e pelos discursos das políticas nos contextos global e local. No entanto, essas relações não eram harmoniosas, apenas se articularam momentaneamente para estabilizar os sentidos de formação de professores, chegando a uma identidade que fosse equivalente a todas que compunham essa cadeia de equivalências.

A partir da LDB 9.394/96 identificamos a discussão em torno da formação de professores que foi evidenciada para atender as demandas da educação básica, e é, com a influência de sentidos de formação a partir do enunciado **competência** presente, e recorrente, nesse documento que refletiu nas diretrizes para formação de professores de 2002, sendo repetidamente utilizada, principalmente quando se tratava das disputas entre os movimentos liberais que representavam os discursos hegemônicos nesse contexto de produções.

Os processos antagônicos são importantes nesse contexto para entendermos as disputas por hegemonia, presentes nos contextos de produção dos textos, pois, “o universal, como vimos, não tem um conteúdo concreto próprio (que o enclausuraria em si mesmo), mas é horizonte sempre móvel que resulta da exclusão de uma cadeia indefinida de demandas equivalentes” (LACLAU, 2011, p. 65).

Essa mobilidade dos discursos permite que haja discussões contínuas e, ao desestabilizar as cadeias equivalenciais formadas anteriormente, produzam outros sentidos, nesse caso os sentidos da profissão e formação docente que foram pauta dos antagonismos entre as articulações discursivas liberais que visavam capacitar os professores, e, os discursos progressistas que demandavam discutir teoria e prática sem dissociá-las e forjar essa formação na coletividade, tendo o professor como parte desse processo político.

Esses discursos progressistas, que partiam de movimentos coletivos, apresentam uma demanda específica da profissionalização docente, corroborando que esse grupo profissional apreende no decorrer das formações inicial e continuada, que eles têm a capacidade para exercer suas funções, não são meros reprodutores do que aprendem na licenciatura ou em outros espaços formativos, ao contrário de como era proposto nos discursos liberalistas de capacitá-los como se houvesse a falta de capacidade desses profissionais.

Dessa maneira, nos documentos que seguiram após a LDB 9.394/96, as relações antagônicas aos discursos liberais que predominaram hegemonicamente no contexto de influência para a constituição dessa lei, movimentaram as cadeias de forma a produzirem novas articulações resultantes na produção de outros sentidos de formação, inclusive, de formação para a Educação do Campo, apresentando essa como uma modalidade de ensino, posteriormente.

Porém, os movimentos discursivos que foram hegemônicos para a estabilização dos sentidos na LDB 9.394/96, estabeleceram a fixação, contingente, de sentidos para a profissão docente, sentidos esses que transparecem nos documentos na atualidade, como: formação para as **competências**; **adequação** da formação dos professores para atender às políticas de currículo para a educação básica, consequentemente, para atingir os índices das avaliações externas; **eficiência** nas relações de trabalho. Algumas influências dos discursos globais e outras resultantes das demandas nacionais, que se articularam para a estabilização desses sentidos.

O país passava, assim como o mundo, pelo processo de globalização e expansão dos discursos liberais e neoliberais que influenciaram as políticas educacionais, e na “década de 90 viveu um quadro de maior incorporação do projeto liberal-corporativo, influenciado pela crescente divisão internacional do trabalho e dos mercados mundiais presente na nova forma de organização do processo produtivo” (SCHEIBE, 2004, p. 181).

Essa visão liberalista implicou na estabilização dos sentidos de educação nas políticas de formação de professores e nas políticas de currículo, estabelecendo relações com os discursos da globalização, dos órgãos financiadores – como o FMI, Banco Mundial, entre outros – de empresas corporativas, adentrando o cenário das discussões sobre educação escolar. Assim, apresentaram a naturalização nos discursos com sentidos para o desenvolvimento do capital econômico, o reforço da **competitividade**, da **lógica da eficiência** e das **competências** nas políticas educacionais.

Nesse sentido, é perceptível, através desses contextos de influência que adentraram as políticas, como o discurso global que influenciou o local, fazendo com que a adesão do Brasil às diversas políticas de formação estivesse espelhada nas que estavam ocorrendo em outros países pelo mundo. A partir da justificativa pela melhoria da formação dos professores para atendimento da educação básica, percebemos as proposições presentes na LDB 9.394/96, e como as garantias nessa legislação favoreceu a criação de programas e políticas de formação que se sucederam nas reformas educacionais pós LDB, mas como aponta Scheibe (2004), as reformas educacionais para a profissionalização docente decorrem de disputas por hegemonia entre dois grandes projetos de sociedade que são antagônicos e apresentam sentidos em disputa sobre a formação dos professores.

Mas, por um determinado momento ao se articularem, estabilizando no contexto de produção dos textos a importância da formação para “elevar o nível de escolaridade dos trabalhadores e contribuir para o desenvolvimento de uma nova atitude frente às mudanças necessárias a melhoria do seu desempenho profissional” (SCHEIBE, 2004, p. 181), demonstram as marcas da influência da globalização nos discursos presentes na LDB 9.394/96.

A profissionalização e valorização dos trabalhadores da educação, especificamente dos professores, emergiu na adesão de diversas políticas de formação que atendiam professores em serviço.

No Brasil, sobretudo após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), foi desencadeado um amplo processo de implantação de programas e cursos de formação inicial, na modalidade em serviço, destinados a professores que atuam nas redes públicas de ensino. A justificativa oficial para estimular a multiplicação desses cursos teve como base dois argumentos principais: a melhoria da qualidade da educação e a promoção da profissionalização docente (BELLO, 2009, p. 1).

Esse projeto de formação se estabeleceu em regime de cooperação entre União, municípios e universidades, para que alcançassem o maior número de docentes que estivessem com formação incompleta atuando na educação básica, lecionando nos anos iniciais apenas tendo o ensino médio regular, ou nem essa formação, e professores de outras etapas da educação básica que estivessem lecionando disciplinas divergentes da sua formação inicial.

Para além disso, a garantia da formação para os professores em exercício, como mostra o Art. 67 da LDB 9.394/96, inciso II, que garante o “aperfeiçoamento profissional

continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (BRASIL, 1996, p. 44). O espaço de formação de professores poderia ser garantido pela União, mas também abriu espaço para os profissionais da educação buscarem seu aperfeiçoamento individualmente, tendo acesso, quando os estados e municípios aderissem a licença remunerada para se dedicar a sua formação.

Os sentidos de **competência** e **eficiência** a respeito da formação de professores, que se apresentaram a partir de um discurso hegemônico fortalecido pelos órgãos financiadores, o governo e as demandas de uma determinada profissionalização que se desenhava como ideal, vieram sendo construídos ao longo das décadas de 1980 e 1990, demonstrando a partir de falhas no sistema econômico, social e político, soluções que se apresentaram como saídas para as situações de desigualdade, principalmente em países emergentes em meio ao processo de globalização.

No estabelecimento, parcial e contingente, desses discursos, a formação dos professores foi uma grande preocupação dos vários movimentos que disputavam as influências no contexto das produções dos textos das políticas. Principalmente, no que diz respeito aos professores da educação básica que, até então, foram o público-alvo dessas políticas que buscavam afirmar a importância da qualificação dos professores para atender as demandas de aprendizagem nas escolas.

E esse movimento nas políticas de formação não se mostrou como uma novidade, os documentos resultam de articulações que estabelecem relações discursivas que não são inéditas, ou seja, “é possível que cadeias equivalenciais que antes foram criadas em um determinado momento histórico, retornem com demandas semelhantes articuladas, trazendo consigo alguns dos sentidos que um dia já circularam” (MELO, 2019, p. 187).

As políticas pensadas, principalmente nos discursos hegemônicos que destacavam a defesa por uma profissionalização docente baseada em competências, apresentadas nos contextos da produção da LDB, reverberam nos textos posteriores que foram advindos das demandas que constituíram a LDB 9.394/96. Podemos ver no trecho que diz:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:  
I – A presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas **competências** de trabalho; (BRASIL, 1996, p. 42, grifo nosso).

Assim, as articulações, mesmo que estabelecidas com identidades diferentes das anteriores, como mostra o texto presente na Resolução CNE/CEB 1, de 18 de fevereiro

de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena – quando trata no Art. 3º sobre os princípios norteadores para as políticas curriculares para a formação dos professores, apresentam discursos que já foram ditos anteriormente, como podemos observar abaixo:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – A **competência** como concepção nuclear na orientação do curso;

II – A coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das **competências**; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (BRASIL, 2002, p. 2, grifo nosso).

Discursos sobre uma educação baseada em **competências**, soluções inovadoras, trabalhos por projetos interdisciplinares, entre outros sentidos, permeiam os contextos das produções dos textos das políticas para a formação de professores, mas também os contextos das práticas docentes, refletidos das influências internacionais, nacionais e de fortes influências locais no sentido de que “a força hegemônica do projeto neoliberal não é suficiente para impor localmente um único sentido capaz de impedir processos de ressignificação das mesmas” (BELLO, 2009, p. 3).

As políticas de formação, baseadas nas competências, apresentam várias recriações nas influências locais, visto que a Educação Básica é heterogênea no Brasil e cabem decisões locais para que esse significante seja preenchido de forma que atenda às demandas específicas de cada local, como Rabelo e Farias (2010, p. 5) afirmam: “as relações macro e micro se alteram e tomam formatos de acordo com a peculiaridade de cada município”.

Sendo assim, as competências encontram espaço de interpretação das políticas de formação de professores nos contextos de influência micro por causa da possibilidade de interpretação, ressignificação e recriação pelos atores presentes no espaço escolar (VELLOSO; GRANJA, 2016). A formação dos professores baseada na lógica das **competências**, como destacamos, demonstra na esfera macro, que “essa lógica está

presente na reforma como um novo paradigma curricular, que objetiva propiciar formação docente que responda de forma eficaz aos requisitos da reforma da Educação Básica” (SCHEIBE, 2004, p. 183).

As marcas discursivas da construção do sentido de Educação Básica que esteve, e está, presente nos textos resultantes das disputas por esse significante “compreendendo que existe a impossibilidade de fixação absoluta dos sentidos, mas que há uma tentativa de deter o fluxo das significações, conceituamos que a tentativa de estabelecer essa fixação, que sempre será parcial, produz centros de significações” (MELO, 2019, p. 95). Esses centros de significações ficaram presentes em torno dos sentidos de **competência** e **eficiência** para o significante educação e formação de professores, presentes nos documentos até aqui analisados.

É na fixação, parcial, desses sentidos que existe a possibilidade de recriação, de reflexão e estabelecimento de novos centros de significação sempre. As políticas que se tornam textos influenciam os contextos das práticas e são influenciadas por elas, se estabilizando momentaneamente. Percebemos dessa maneira que, mesmo que apenas algumas vozes sejam legitimadas nos textos, os processos de influência não estão apenas nesses espaços, mas adentram em todas os campos no qual as políticas repercutem.

Essa movimentação das políticas demonstra que os contextos são provisórios, contingentes e não lineares. Os contextos das práticas também são influentes nas produções dos textos, as demandas advindas das escolas, dos movimentos sociais, das políticas internacionais, entre outros espaços discursivos, estabelecem as representações que, momentaneamente, disputaram os lugares nos textos.

No âmbito das reformas educacionais formuladas nos marcos dos processos de globalização neoliberal a necessidade de investimento na formação docente também aparece com destaque, principalmente no que diz respeito a um discurso que busca enfatizar o caráter inovador das propostas voltadas para essa formação (PEREIRA, 2009, p. 1).

Esse caráter inovador, na verdade, decorre dos discursos disputados por dois principais projetos de sociedade, representantes das identidades formadas em suas cadeias de equivalência, um identificado nas concepções “liberal-corporativa” e outra apoiada na perspectiva da “visão democrática de massas” (SCHEIBE, 2004, p. 180). Esses dois projetos, ao disputarem a hegemonia nos documentos, apresentam os sentidos de formação de professores que observamos ao longo dos artigos apresentados, e nos que vieram após esses.

Essas reformas nas políticas educacionais se “materializam em leis, pareceres, resoluções e planos de educação” (FERREIRA, 2012, p. 1), sendo influenciadas por documentos como as declarações internacionais e os acordos fechados por diversos países para que se enquadrem em padrões de qualidade estipulados por organismos internacionais.

Alguns programas especiais para a formação de professores no Brasil foram implementados a partir dessas políticas externas que influenciaram o contexto local no Brasil, como foi o caso da Declaração Mundial de Educação para Todos, documento apresentado após conferência com vários países e órgãos como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, os países de acordo deveriam utilizar o documento como principal referência na elaboração de seus planos decenais (BELLO, 2009).

Esse cenário que se desenhou pelos discursos hegemônicos das políticas liberais para a formação dos professores, apresenta outro movimento que é o da construção de uma “docência de sucesso” (FERREIRA, 2012, p. 8) pautado na relação com as **competências** a serem desenvolvidas na formação inicial, seu foco foi principalmente na formação continuada para atender às demandas das reformas educacionais vigentes.

O que levou a discussões em relação às políticas de formação inicial e continuada e às influências a partir dos órgãos internacionais, reforçando o discurso pelo aligeiramento da formação inicial, para que houvesse ênfase no aprimoramento no exercício profissional. A construção de políticas aproximadas das lógicas da “atração, desenvolvimento e retenção de professores eficazes recomendada pela OCDE” (FERREIRA, 2012, p. 11), influenciaram os contextos das práticas, mas não necessariamente como estava posto nos textos.

Para dar conta das exigências, no texto da Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresenta as marcas discursivas de uma formação que garantisse as especificidades da atividade docente. Assim:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I – O ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II – O acolhimento e o trato da diversidade;
- III – O exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV – O aprimoramento em práticas investigativas;

- V – A elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI – O uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII – O desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (BRASIL, 2002, p. 1).

O documento que buscou tratar das diretrizes curriculares para a formação dos professores, de maneira geral no Brasil, além de se apoiar nos artigos 12 e 13 da LDB 9.394/96 que tratam das incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes, avança nas discussões em relação ao que os professores deveriam apreender para a sua atividade laboral.

As proposições para que os professores visassem a aprendizagem dos alunos e se voltassem para acolher a diversidade, demonstram que as articulações discursivas presentes na LDB 9.394/96, ao antagonizarem as propostas de uma formação homogeneizadora, apresentaram suas demandas para a formação de professores com direcionamento à atenção ao público diverso que adentra as escolas, principalmente, públicas brasileiras.

As mudanças discursivas, entre os períodos da LDB 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, apontam os caminhos da hibridização, no sentido de que a inerência da justiça social como pauta foi posta como hegemonia discursiva, em detrimento da lógica das competências. No entanto, o que se apresentou foi a hibridização desses dois sentidos ao longo da produção das Diretrizes para a formação de 2002. Diante disso, Saul e Garcia (2016, p. 1186), afirmam que:

Quando pensamos a educação no país, inevitavelmente pensamos no delicado processo de negociação das políticas educacionais e nas interfaces que o compõem. Podemos afirmar que dentre essas interfaces as políticas que articulam os debates e disputas sobre os sentidos de educação e o papel dos conhecimentos socialmente produzidos são as que estão mais relacionadas às possibilidades de que ao se pensar educação se pense em justiça social.

Como um dos caminhos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, o incentivo às práticas de pesquisa, a participação nas discussões das políticas curriculares, adequação às novas tecnologias para sua inserção nas práticas curriculares docentes, bem como o trabalho colaborativo, se aproximam dos discursos hegemônicos representados pelas articulações dos movimentos



progressistas que lutavam por uma educação voltada para a justiça social. Como apontam Sampaio e Leite (2015, p. 725):

Na linha de pensamento de Ball (2009), a justiça social é um conceito inclusivo, que não é específico da raça, classe, deficiência ou sexualidade, pois abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça. Neste sentido, é um conceito maleável, que tem uma gama ampla de aplicações e que alerta os indivíduos para as variadas maneiras em que a opressão pode ocorrer, nas suas variadas formas, e como pode atuar sobre as pessoas de diversas maneiras, dependendo do gênero, classe social, sexualidade, grau acadêmico, bem como, através de inter-relações complexas entre todos estes fatores.

Nos contextos de produção dos textos que foram construídos após a LDB 9.394/96, os discursos hegemônicos evidenciaram os sentidos de justiça social nas políticas de formação de professores e de currículo, por serem antagônicos à perspectiva de uma educação voltada apenas para o desenvolvimento econômico, mas também voltado para relações sociais e culturais afirmadas nos discursos dos movimentos progressistas.

A hibridização da lógica das competências e da justiça social nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica apresentam uma perspectiva na defesa de uma educação básica que garantisse a equidade, e ecoa nas formações dos professores para que fossem preparados na formação inicial para atender a essas demandas, bem como para aqueles que já atuavam, sendo contemplados nas formações continuadas que atendessem a realidade em que estivessem inseridos.

Sendo influenciadas pelos contextos macro e micro, as políticas de formação de professores reverberam no contexto das práticas, mas não de maneira pura, linear ou mesmo homogênea, e esse movimento é que faz com que as políticas e as práticas se retroalimentem, possibilitando as renovações dos discursos políticos e formação de novas articulações.

Esse movimento contínuo, possibilitou a garantia dos processos de implementação das políticas de formação, principalmente continuada, mesmo essas sendo de caráter homogeneizador. As adesões por parte dos municípios fizeram com que os contextos de influência das micropolíticas nesses espaços, através de suas interpretações e as influências dos contextos das práticas pedagógicas, tornassem as políticas heterogêneas a partir de suas realidades.

Percebemos um movimento nas políticas educacionais para a formação inicial e continuada de professores, como demonstra Pereira (2009) que, apesar da busca pela

ênfase de um discurso inovador e homogêneo para caracterizar as políticas de formação proposta pelo projeto neoliberal, as articulações decorrentes de várias discussões, ao longo de décadas, por parte do movimento de educadores antagonizaram e se fazem presentes nos contextos das produções dos textos.

Os sinais da participação dos movimentos pela formação dos professores apresentam-se em artigos que tratam da formação que leva em consideração as práticas dos professores, enfatizando que aos professores iniciantes fosse garantido espaço de participação, observação e reflexão sobre as práticas docentes, bem como a resolução de situações-problemas advindas do contexto escolar.

Nesse sentido, apresentamos os destaques dessas proposições abaixo, onde extraímos do documento da Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro, de 2002 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica – para que possamos visualizar as movimentações discursivas que disputaram espaços no contexto de produção dos textos e estabeleceram, momentaneamente, sentidos à formação dos professores.

Art. 3º - A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I – A **competência** como concepção nuclear na orientação do curso;

II – A **coerência** entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor...

III - A **pesquisa**, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento (BRASIL, 2002, p. 2).

Destacamos o enunciado **competência** para salientarmos os discursos que foram influenciados pelas políticas internacionais e pela LDB 9.394/96. As competências para a atuação profissional do professor atender às demandas da Educação Básica. O que percebemos articulados aos termos **coerência** entre a formação e a prática, que continua no mesmo inciso, enfatizando as demandas da Educação Básica e os processos de ensino aos quais o professor em formação deverá ter contato. O processo de **pesquisa** foi um dos sentidos que estava presente nas demandas dos movimentos discursivos pela formação dos professores que traziam sentidos da profissão docente com “o reconhecimento do teor intelectual e profissional da função que exercem” (GONÇALVES, 2017, p. 21).

Os deslocamentos dos sentidos hegemônicos dos sentidos de **competência**, foram abrangendo a coerência e pesquisa como caminhos, ou mesmo pilares para a discussão

da formação “na ampliação dos repertórios de alternativas cognitivas para formas sociais mais justas e democráticas” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1187). O que segue ao longo dos artigos 4º, 5º e 6º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, tratam da organização dos cursos de licenciatura, dando orientações às instituições de ensino superior para estarem atentas em seus planos de curso, projetos político-pedagógicos e organização curricular ao desenvolvimento das **competências** profissionais a serem apreendidas pelos professores em formação.

No art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica fica mais explícito o sentido de **competência** na evidência das marcas discursivas de sua produção, que atendiam às demandas das políticas internacionais, bem como das demandas locais para a formação de professores e que foram trazidas na LDB 9.394/96 através do ensino e aprendizagem pela lógica das competências, como as demandas dos processos articulatórios dos movimentos dos profissionais da educação. Vejamos:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

- I – As **competências** referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
- II – As **competências** referentes à compreensão do papel social da escola;
- III – As **competências** referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
- IV – As **competências** referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V – As **competências** referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
- VI – As **competências** referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002, p. 3).

Quando analisamos, a partir da TD, os discursos apresentados nos contextos de produção dos textos, as hibridizações presentes por causa das disputas existentes nos cenários políticos ficaram evidentes. Isso demonstrado no Art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica, acima, apresentaram o processo de hibridização do documento, enquanto ao mesmo tempo traz a lógica das **competências** por meio desse enunciado recorrente que exhibe a hegemonia discursiva sobre a formação presente nesse documento, expondo as demandas dos movimentos dos profissionais da educação pela valorização da profissão docente como uma ação intelectual.

Nesse contexto, salientamos que a hibridização caracteriza o fenômeno das políticas da atualidade (LACLAU, 2011). No contexto da produção dos textos os sentidos

são disputados, mas se estabilizam momentaneamente, a hibridização caracteriza essas disputas por hegemonia, mas também apresenta os processos de construção pelos quais as cadeias equivalenciais foram se constituindo.

Esses processos de estabilização decorrem de negociações. Negociações essas que resultam em textos híbridos, que estão influenciados por diversos discursos que perpassaram as discussões e decisões, discursos que, ou se, articulam ou antagonizam, mas que mantêm as políticas em movimento.

#### 4.2 INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS ESCOLAS NO CAMPO: PRODUÇÃO DE SENTIDOS HEGEMÔNICOS DOS MOVIMENTOS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO POLÍTICA

No mesmo caminho em que analisamos as políticas de formação para os professores e os contextos de influência aos quais os contextos de produção dos documentos que as orientam foram submetidos, realizamos essa análise através dos enunciados recorrentes que apresentam os sentidos de formação de professores nas políticas de Educação do Campo.

Elencamos os documentos produzidos em 2002, 2008 e 2010, que tratam sobre a Educação do Campo como política. Essa década foi marcadamente histórica para os processos de conquistas de políticas públicas para os movimentos sociais, dos profissionais da educação e, principalmente, para os povos do campo.

Dessa maneira observamos os contextos de influência nas produções ao longo desses anos, para que ao investigarmos as políticas de formação de professores e como os professores tiveram contato com essas pudéssemos compreender o ciclo da política em sua totalidade, nosso olhar nos documentos foi direcionado aos artigos, incisos e parágrafos que apresentavam enunciados que tratam sobre os sentidos de formação dos professores para as escolas no campo.

Reafirmamos nossa aproximação à Teoria do Discurso, e que, não compreendemos os contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas isolados, ou marcadamente com início ou fim, mas num movimento contínuo. Sendo assim, os contextos de produção dos textos são aqui tratados como uma especificidade do processo político para a Educação do Campo que não marcam o início dessa, mas fazem parte de

uma totalidade estruturada, fixada em determinado momento por articulações discursivas contingentes, mas que nunca resulta na sua completude (LACLAU; MOUFFE, 1987).

O contexto de produção dos textos e o contexto das práticas, assim como os de influência, estão intimamente ligados, o que faz com que nos afastemos da concepção de implementação como apenas a ação dos agentes da prática sem reflexão ou influência sobre o que foi proposto. Nesse sentido, o que afirma Avelar (2016 apud MAINARDES, 2018, p. 5) que “a política é *“implementada”* ou a *“implementação”* falha, a política é fixada no texto, algo que alguém escreve e planeja, e outra pessoa a *“implementa”*, ou não.”

Diante disso, utilizamos o termo implementação, porém entendemos a especificidade desse termo no sentido de que as políticas materializadas nos textos são fixadas também, parcialmente, pois os sujeitos das práticas não estão como meros agentes, mas interpretam e influenciam as políticas através de suas vivências. Essa implementação não acontece de forma linear, mas num sistema de retroalimentação entre os contextos e recriação de novas políticas e práticas (VELLOSO; GRANJA, 2016).

No caminho dessa compreensão, nosso olhar se direcionou primeiramente às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, instituídas a partir da Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, percebemos que essa foi apoiada na LDB 9.394/96, teve influência das políticas globais e nacionais, mas é marcada pelas disputas das influências, principalmente, das demandas dos movimentos sociais dos trabalhadores e dos profissionais da educação que antagonizaram com as políticas liberais impostas aos processos educacionais.

O contexto de produção das políticas educacionais para a Educação do Campo, foi discutido em meio a processos históricos de mudanças discursivas e um dos sentidos recorrentes que encontramos está em torno do enunciado **adequação**. Por ser a demanda urbana ainda hegemônica nas políticas de currículo e de formação de professores, percebemos as disputas dessas articulações discursivas em torno dos sentidos de **adequação e adaptação**.

Essa disputa ocorre no campo das políticas macro e micro, pois os sentidos de adaptação eram muito presentes nos discursos porque a escola no campo precisaria adaptar-se aos vieses urbanocêntricos da educação (planejamento, calendário, materiais didáticos) para atender às demandas de produção e do mercado de trabalho (SANTOS, 2015). Assim, o termo **adequação** era utilizado como sentido para atender às demandas

dos movimentos por uma educação do campo, e atender às demandas dos e com os povos do campo.

No Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, o enunciado **adequar** aparece no sentido de sua aplicabilidade nas políticas de formação e curriculares advindas das demandas dos movimentos “Por uma Educação do Campo”, que visavam a adequação das propostas institucionais das escolas do campo às políticas educacionais, e vice-versa, que faziam parte das articulações discursivas que resultaram no contexto de produção das Diretrizes Curriculares Nacionais e da LDB 9.394/96. Esse contexto de produção mostra-se influenciado pelas políticas internacionais e nacionais no processo de globalização, mas também, pelos discursos dos movimentos sociais, como vemos no parágrafo que segue o artigo:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam **adequar** o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal.

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória **coletiva** que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida **coletiva** no país (BRASIL, 2002, p. 1, grifo nosso).

As propostas que vão sendo construídas no Art. 2º das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo apontam os caminhos do sentido de **adequação**, esse enunciado foi utilizado pelos movimentos por uma Educação do Campo no sentido das políticas educacionais, para e com os povos do campo, não serem mais paliativos, mas efetivamente atendessem às demandas da **coletividade** do campesinato brasileiro. “Essas propostas fazem referências às propostas de adequação dos currículos escolares, que na prática precisam incorporar o movimento da realidade e transformá-los em conteúdos formativos” (SANTOS, 2015, p. 63).

A inclusão da realidade – dos saberes campesinos coletivos – como conteúdos formativos gerou pautas da Educação do Campo, e vem sendo tratada no meio, principalmente das discussões da Educação Popular, dos movimentos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, sendo enfatizada após a redemocratização do país, entre 1980 e 1990, e isso fez com que as Diretrizes Operacionais fossem um ganho enquanto política

para as escolas do/no campo. Ao serem institucionalizadas no contexto da produção dos textos, a estabilização dos sentidos que essas articulações produziram sobre a Educação do Campo, ganham força nas disputas pelos espaços de hegemonia nas políticas educacionais.

Os movimentos sociais camponeses propõem uma ruptura epistêmica e estrutural com os padrões dominantes hegemônicos, ao defenderem um Paradigma da Educação do Campo, cuja necessidade não era apenas de reconhecer as diferenças dos povos camponeses ou o seu protagonismo na organização social, mas o direito de ter garantida a sua condição epistêmica, ou seja, o direito de ter validado os seus saberes/conhecimentos na educação escolar, melhor dizendo, validação de suas epistemes no currículo das escolas, e neste sentido, ter práticas curriculares nas instituições educacionais que organizem, selecionem e vivenciem os saberes socioculturais dos povos camponeses (LEMOS, 2018, p. 218).

A validação de suas vozes nas políticas educacionais, principalmente nas políticas curriculares, levou os movimentos discursivos, que trataram da Educação do Campo enquanto educação escolar, a preocupar-se com a formação dos professores, visto que, as políticas curriculares e de formação de professores caminharam em muita proximidade nos contextos políticos. Por pensarem no espaço escolar a partir de enunciados que dão sentidos à coletividade, sendo recorrentemente utilizados para tratar da formação dos professores de forma **coletiva e colaborativa**, enfatizado mais à frente, e de contribuição com suas lutas do camponado.

A legitimação dos discursos dos movimentos “Por uma Educação do Campo” nas políticas educacionais se fez urgente, além da inclusão de suas demandas nas políticas curriculares, validando suas práticas curriculares já existentes, inquietaram-se em discutir as políticas de formação de professores para “efetividade do direito esquecido pelas políticas públicas: o direito a uma educação *no e do campo*” (SANTOS, 2015, p. 68).

Isso se revela na preocupação que trouxeram no contexto de produção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, quando demonstram os cumprimentos das legislações vigentes para a profissionalização docente, mas também a **adequação** dessa profissão às suas especificidades. Como observamos no art. 12:

Art. 12. O exercício da docência na Educação Básica, cumprindo o estabelecido nos artigos 12, 13, 61 e 62 da LDB e nas Resoluções 3/1997 e 2/1999, da Câmara da Educação Básica, assim como os Pareceres 9/2002, 27/2002 e 28/2002 e as Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Pleno do Conselho Nacional de Educação, a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação

Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002, p. 2).

Estabelece-se assim, as articulações entre as políticas de Educação do Campo com as políticas educacionais para a formação dos professores que partem dos discursos hegemônicos para ter profissionais com formação adequada, segundo a legislação educacional, para atuação nas escolas do/no campo e que respeitassem as especificidades desses territórios. Essas produções garantiram a criação de programas e políticas de formação que veremos nos documentos que seguiram após as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo.

A adequação às políticas de formação em vigência, bem como às especificidades do campo, estabeleceu influências na produção dos textos das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Portanto, além do contexto de influência dos movimentos sociais a partir de enunciados pertinentes as suas lutas, na disputa pelos sentidos de formação para os professores das escolas do campo, a LDB 9.394/96 foi um documento influente nas decisões do que seria materializado nessa formação.

Os movimentos apresentados nos contextos das produções desse documento apontam para o que é exposto por Burity (2014, p. 73):

[...] o processo pelo qual um discurso se torna hegemônico numa determinada sociedade pode durar muito tempo ou dar-se de forma tão intensa que destrua amplamente as formas de vínculo social desencadeando uma série de deslocamentos, crises, sofrimentos, desmoralização, frustração.

No sentido de que as políticas de formação de professores apresentadas demonstram um caráter de articulações discursivas que para produzir discursos hegemônicos se constituíram contingencialmente, mas que por sua intensidade, de alguma maneira, continuam influenciando as políticas de formação que temos atualmente, principalmente pela criação de vários programas que foram estabelecidos ao longo dos anos após suas aprovações.

Assim, tanto a LDB 9.394/96 repercute ao longo dos documentos que tratam das políticas educacionais para a Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo perpassa os discursos que se estabelecem nos demais documentos construídos a partir das discussões e proposições sobre a formação dos



professores das escolas do/no campo. De alguma maneira, essas políticas causaram deslocamentos e rupturas nos discursos hegemônicos historicamente construídos, trazendo suas demandas para esse embate.

Tendo em vista, o desenvolvimento de uma educação escolar condizente com as exigências da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica e formação dos professores, bem como atendendo às demandas dos povos do campo, as marcas discursivas das articulações que criaram cadeias de equivalência para elaboração das políticas de formação de professores para as escolas do campo, como apresentado no artigo 13 das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo:

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I – Estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II – Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e **colaborativa** nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3, grifo nosso).

O projeto antagonístico de formação de professores para a Educação do Campo, vem em resposta às hegemonias discursivas que pautaram essa formação pela lógica das competências e do mercado de trabalho industrial e urbano. Como afirma Santos (2015, p. 62) “desde épocas mais remotas, as políticas públicas adotam medidas paliativas para atender à educação do campo”, o antagonismo do projeto de Educação do Campo como política pública é apresentado no artigo acima pela ênfase em processos de formação colaborativos e forjados através da coletividade.

Esse antagonismo provocou a formação das cadeias de equivalência que colaboraram com a produção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, afirmando a posição discursiva e hegemonizando os sentidos de educação, currículo e formação de professores advindas dos movimentos sociais, que atendessem a população do campo e incorporasse sua diversidade nos contextos das políticas educacionais com medidas íntegras e justas.

As condições de respeito à diversidade, valorização dos modos de vida social, cultural e econômicos dos povos camponeses, além das proposições de adequação dos processos de ensino para uma aprendizagem que colaborasse com a melhoria das

vivências nesses espaços, demonstram como os movimentos sociais conseguiram disputar a hegemonia discursiva no contexto da produção das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo de 2002, principalmente, pela ênfase dos processos colaborativos, da diversidade como enunciado e destacando a coletividade como eixo do seu desenvolvimento.

Essa participação na disputa das arenas dos contextos de produção dos textos por parte dos movimentos pela Educação do Campo foi crescente, e colaborou com o avanço das políticas de formação de professores para essa modalidade. Tanto as articulações que formaram as cadeias equivalenciais para a estabilização, parcial, dos sentidos de formação foram importantes na aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, como os antagonismos que vieram a partir de então.

Esses antagonismos que se estabeleceram nos contextos de produção dos textos, estão presentes nas relações sociais, nas políticas educacionais, e também são importantes para a continuidade das práticas articulatórias discursivas. Nesse sentido, em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, como havia a presença de discursos liberais e neoliberais com uma certa força hegemônica nos documentos, as relações antagônicas por parte dos Movimentos por uma Educação do Campo estabeleceram-se a partir das faltas.

No estabelecimento das faltas constitutivas que emergiram nas práticas articulatórias dos movimentos do campo, o que faltava aos movimentos sociais na produção dos textos era o aprofundamento nas políticas educacionais que estabelecessem as demandas dos povos do campo como a hegemonia, e não as demandas do mercado, como era marcadamente exposto nos documentos oficiais, pela lógica da **competência** como vimos.

Nesse sentido, o processo das políticas de formação para atuar nas escolas do campo, parte de um projeto, e era necessário legitimar as vozes dos sujeitos do campo, pois os movimentos sociais defendem que se faz necessário construir com e não apenas para esses. Como afirma Caldart (2012), sobre o projeto para a formação dos professores para e com a Educação do Campo:

Desenha-se um perfil de formação porque se acredita que a construção do ser humano pela educação é uma tarefa intencional. A questão passa a ser então sobre que intencionalidade garantem este projeto, ou pelo menos reforçam as expectativas que temos em relação aos resultados da formação (CALDART, 2012, p. 127).

Esse perfil de formação de professores para atuar na Educação do Campo foi sendo disputado nas políticas, entre os projetos dos movimentos sociais antagonizando os sentidos de formação de professores que eram estabelecidos como padrões homogêneos e não correspondiam às especificidades das escolas campesinas. Deste modo, contemplamos o destaque dos enunciados: **diversidade**, **coletividade** e **colaboração**, nos sentidos atribuídos às políticas de formação de professores no contexto das produções dos documentos para a Educação do Campo, afastando-se da lógica das **competências** estabelecida anteriormente.

Os discursos antagonistas prosseguiram, mesmo depois da estabilização das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, pois se fazia necessário compreender profundamente as demandas dos/com os povos do campo para dar conta de suas especificidades na formação básica e superior. Com isso, foi instituída a Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

O que podemos observar entre os cenários que disputavam os espaços nos contextos de produção dos textos em 2002, é, que até então os discursos hegemônicos presentes nos documentos eram pautados numa ideologia liberalista, que pensava os bens de produção, o desenvolvimento econômico e explorações do meio ambiente. Políticas que não condiziam com os projetos dos movimentos pela Educação do Campo.

Nesse sentido, ao caminharmos com as análises das políticas no ano de 2008, notamos um cenário mais favorável à hegemonia discursiva dos movimentos sociais, o que colaborou com o estabelecimento das políticas públicas que atendiam às demandas da diversidade dos povos do campo. No Quadro 06, a partir dos diferentes contextos em que foram produzidos os documentos para a Educação do Campo como política, percebemos as diferenças discursivas entre a Resolução de 2002 e a de 2008, abaixo:

Quadro 6 - Legislação referente a política de Educação do Campo

RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo	RESOLUÇÃO Nº 2, DE 28 DE ABRIL DE 2008 Diretrizes complementares normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
<p>Art. 2º Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.</p> <p>Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam <b>adequar</b> o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal</p> <p>Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)</p>	<p>Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008, p. 1).</p>

Fonte: Discursos presentes no contexto de produção dos textos sobre a Educação do Campo nos anos de 2002 e 2008.

Trouxemos esse quadro para visualizarmos e discutirmos as mudanças dos sentidos nos discursos hegemônicos que se faziam presentes no estabelecimento das políticas para Educação do Campo em 2002, e como com os movimentos de discursos antagônicos se produziram novas articulações nas políticas de 2008, estabilizando sentidos de formação que condizem com as demandas progressistas dos movimentos sociais e sindicais que defendem uma Educação do Campo dos, para e com os povos do campo.

A compreensão de Educação do Campo é a principal mudança discursiva entre um contexto e outro das políticas educacionais de 2002 e 2008. Os sentidos hegemonizados nas Diretrizes Operacionais para a Educação em 2002 ainda carregavam as marcas discursivas das articulações liberais e neoliberais da **adequação** às políticas nacionais, entretanto, já pensando os caminhos para a Educação do Campo como um projeto adequado à realidade dos povos do campo.

Esse discurso ganha fôlego na estabilização das Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo em 2008, quando a construção dos sentidos de Educação do Campo forjados na **coletividade**, garantia essa como direito que abrange as várias etapas da educação formal e respeita as especificidades e a diversidade campestina do Brasil.

Essa garantia continua sendo construída nos sentidos de diversidade e o respeito às diversidades no 7º artigo da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 – Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as **diversidades** dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas **especificidades** (BRASIL, 2008, p. 2).

Relembrando que o artigo 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, segue as orientações da LDB 9.394/96 sobre a organização da Educação Básica, e salienta o respeito às **especificidades** das escolas do campo, além disso, o mesmo artigo atende às demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e Educação Profissional de Nível Técnico.

A inserção dessas demandas nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo visou “propor uma adequação curricular para atender não apenas a uma identidade, porém às múltiplas identidades e reconhecer as diferenças conforme as especificidades de cada um desses grupos” (SANTOS, 2015, p. 65).

O que observamos no documento de 2002 nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo é que esse trata, principalmente, das escolas do/no campo, adequando suas especificidades aos discursos socialmente hegemônicos estabelecidos naquele momento. Em 2008 nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, as demandas por uma Educação do Campo se estabelecem fortemente nos discursos, em que

as escolas atendem às especificidades dos povos, onde as intencionalidades pedagógicas serão pensadas a partir desses e com esses povos.

Nesse caminho, as políticas educacionais presentes nos discursos dos movimentos para a Educação do Campo em 2008, enquanto diretrizes complementares, estabelecem sentidos de formação de professores que atendam às demandas nacionais, mas que essas não se sobreponham às demandas dos povos do campo. Todavia, estabeleçam articulações entre essas demandas nas práticas curriculares docentes, viabilizando uma formação que atente para as práticas pedagógicas relacionadas às especificidades da Educação do Campo.

Mais adiante, nas Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, essa preocupação é reforçada no artigo 10, quando engloba o planejamento da educação envolvendo todos os sujeitos do contexto da prática, tendo em vista considerar que esses são agentes das micropolíticas, no sentido de que, as influências exercidas nesses contextos podem colaborar, ou não, com as políticas que se estabeleceram no contexto de produção dos textos. Como vemos:

Art. 10 O planejamento da Educação do Campo, oferecida em escolas da comunidade, multisseriadas ou não, e quando a nucleação rural for considerada, para os anos do ensino Fundamental ou para o Ensino Médio ou Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio, considerará sempre as distâncias de deslocamento, as condições de estradas e vias, o estado de conservação dos veículos utilizados e sua idade de uso, a melhor localização e as melhores possibilidades de trabalho pedagógico com padrão de qualidade.

§ 1º É indispensável que o planejamento de que trata o *caput* seja feito em comum com as comunidades e em regime de **colaboração**, Estado/Município ou Município/Município consorciados.

§ 2º As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008, p. 3).

Essa necessidade de inferir às demandas de colaboração e coletividade parte da compreensão dos movimentos por uma Educação do Campo, porque, “a escola do campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola, pois é resultante das diversas lutas dos movimentos sociais pelo acesso à terra e por uma educação pensada para o campo e pelos povos do campo” (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1130).

É evidente que, as políticas de Educação do Campo consideram os discursos presentes nos documentos sobre as políticas educacionais nacionais de padrão de

qualidade educacional, e para isso, a formação dos professores deveria estar adequada a esses níveis de atendimento das demandas da Educação Básica. Mas, esse discurso é reforçado sem perder de vista os contextos de influência das práticas nas micropolíticas, influências essas exercidas pelos sujeitos das práticas que estão nos municípios, sejam os representantes políticos, secretários de educação, gestores, coordenadores ou os próprios professores.

O destaque às turmas multisseriadas se dá pelo motivo de serem a realidade mais abrangente nas escolas do/no campo, e essas necessitam de uma formação ainda mais específica para dar conta do padrão de qualidade nacional, e das demandas dos povos do campo. Dessa maneira, os professores necessitavam de uma formação específica para articular tais demandas em suas práticas curriculares docentes, se fazendo necessário esse movimento colaborativo entre o micro e o macro para acolhimento dessas demandas.

Os discursos pela formação inicial e continuada dos professores e profissionais da educação que atuam nas escolas do/no campo, estabelecem as relações antagônicas aos programas já existentes na época como o Escola Ativa que “se apresentava como solução para as escolas rurais - visto que não havia outra proposta sendo oferecida ou direcionada na época. O Programa Escola Ativa, mesmo não apresentando inicialmente diálogo com a realidade do campo era uma proposta para as escolas rurais.” (ELIAS, 2017, p. 18).

As marcas dos discursos que tratavam as escolas do/no campo como escolas rurais eram evidentes quando o programa Escola Ativa se estabeleceu para a formação dos professores e melhoria do atendimento das classes multisseriadas. Os discursos, sucedidos das articulações dos movimentos pela Educação do Campo, enfatizam nos contextos das produções dos textos das políticas a necessidade de pensar possibilidades de uma formação de professores que dialoguem com as demandas desses povos, com suas **especificidades**.

Até então, os discursos dos movimentos pela Educação do Campo ganhavam espaços hegemônicos nas produções dos textos das políticas, mas que tratavam da Educação Básica, principalmente. Esse espaço conquistado, através de articulações discursivas, colaborou para a criação de novos programas de formação de professores, com políticas curriculares que contemplassem as demandas dos povos do campo. Mas, é no texto do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 – Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – que os discursos dos movimentos pela Educação do Campo se tornam hegemônicos em detrimento dos discursos das políticas liberalistas e neoliberalistas.

Contemplamos logo no artigo 1º da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária a estabilização dos sentidos de Educação do Campo como um direito e espaço de possibilidades de uma formação dos sujeitos no movimento da coletividade (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017). Não se trata mais apenas do atendimento à Educação Básica do Campo, mas pensar todo o contexto educacional mais abrangente. É enfatizado, inclusive, os princípios da Educação do Campo e a ampliação e qualificação não só da Educação Básica, mas também da Educação Superior para as populações do campo.

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de **colaboração** com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso).

Essa mudança discursiva se estabelece no decorrer do governo Lula (2003-2010) e adentra, posteriormente, o governo Dilma (2011-2016), quando a política de Educação do Campo encontra estabilização, momentânea, no contexto das práticas. O que houve nesse período, apesar das disputas e entraves, foi a visibilização dos discursos dos movimentos dos povos do campo no contexto das políticas nacionais, fortemente apoiado nesse regime colaborativo para a concretização das políticas e programas de formação de professores para a Educação do Campo, pautada na **diversidade** e na **coletividade**.

O decreto estabelece a diversidade quando amplia e dá visibilidade às várias populações do campo e afirma que as escolas do campo podem estar em áreas rurais ou estarem situadas em áreas urbanas, desde que atenda predominantemente estudantes camponeses. Nesse sentido, a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária no art. 1º diz que: “§ 2º Serão consideradas do campo as turmas anexas vinculadas a escolas com sede em área urbana [...]”, esse destaque no decreto colabora para a elaboração de projetos políticos pedagógicos específicos para as turmas de Educação do Campo que fossem atendidas em áreas urbanas, garantido que suas especificidades fossem contempladas nas práticas pedagógicas.

Superam, momentaneamente, na estabilização dos sentidos de formação e currículo hegemonizados a partir dos movimentos pela Educação do Campo, a ideia pautada por discursos hegemônicos que tratam a escola como espaço utilitário das reproduções do mercado, onde “o modelo de educação básica tende a impor para o campo currículos da escola urbana, como se sua cultura, os valores, o modo de vida do homem



e da mulher do campo fossem uma “anormalidade” a ser superada” (SANTOS, 2015, p. 67).

Tendo estabelecido os sentidos dos movimentos da Educação do Campo no Decreto nº 7.352, voltam a falar acerca da formação dos professores, no entanto, destacando essa como um dos espaços para concretização da Educação do Campo, o que não é especificado como principal objetivo nos documentos anteriores, enfatizando essa concretização por meio do atendimento à diversidade e às especificidades, levando em consideração a adequação dos ambientes escolares para isso.

Art. 1º § 4º A educação do campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico e em conformidade com a realidade local e a **diversidade** das populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

Essas estabilizações geradas nas articulações discursivas pelas Educação do Campo que priorizam uma formação inicial e continuada para os profissionais da educação que estão inseridos nessa realidade, inclusive e principalmente os professores, nos remete que “é necessário definir o que está fora da cadeia de equivalências para que se defina o que está dentro” (TOMÉ; MACEDO, 2018, p. 324).

A política nacional pela Educação do Campo precisou afirmar uma universalidade que incluía a formação de professores voltada para as diversas realidades de cada espaço campestre, o que negava uma formação homogeneizadora dos docentes, e afirmando que se fazia necessário incluir a diversidade das populações do campo nos programas e políticas de formação. Nessas cadeias equivalenciais, formada por movimentos sociais e sindicais, resultando no movimento pela Educação do Campo, ao se fazerem presentes os discursos de afirmação da **diversidade** e da **coletividade** nos programas, antagoniza nas articulações no contexto da produção do Decreto nº 7.352 os projetos homogeneizadores de formação e qualidade do atendimento da Educação Básica com base nas **competências**.

Quando analisamos mais à frente no Decreto nº 7.352 – Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – a afirmação do discurso dos movimentos pela política de Educação do Campo a ênfase no “Art. 2º III – Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o

atendimento da **especificidade** das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo” (BRASIL, 2010, p. 1).

A reverberação desse artigo no contexto das práticas, garantiu a inclusão das demandas dos movimentos pela Educação do Campo por uma formação que atendessem às suas especificidades apoiando-se,

[...] em pressupostos que requerem do professorado conhecimentos que favoreçam processos investigativos, de sistematização e análise de dados sobre realidades locais, com vistas à valorização das identidades, culturas e traços sociolinguísticos dos grupos étnicos com os quais interage. (FOERSTE; SCHÜTZ-FOERSTE, 2012, p. 161)

A formação dos profissionais da educação que estão diretamente ligados às práticas pedagógicas das escolas do/no campo é pautada nos documentos, por ser esse, ponto de articulação entre os saberes/conhecimentos específicos dos povos do campo com os conhecimentos legitimados nas políticas curriculares. O lugar de privilégio que o professor ocupa nessa prática pedagógica, ou seja, sua prática docente, favorece essa articulação de maneira que sua formação é o principal eixo de discussão das recriações das políticas de formação.

Não apenas por estarem diretamente ligados aos alunos, mas inclusive na realidade campestre, o professor é o profissional da educação diretamente ligado às políticas educacionais, assim como à realidade das comunidades. Essa proximidade entre os contextos das políticas e das práticas, tão intimamente, faz com que sua profissão seja discutida nos espaços de produção dos textos, pelos próprios profissionais ou pelos grupos interessados na disputa por espaço nas políticas educacionais de currículo, de formação, inclusive nas políticas para a Educação do Campo.

Assim, somos levados a refletir a importância das práticas e o papel que elas ocupam não somente no processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente na constituição do profissional professor e no reconhecimento social que este recebe por sua profissão. Logo, torna-se evidente que as práticas dos professores e os efeitos que elas produzem não ficam restritos à sala de aula, elas ultrapassam este contexto micro e se revelam enquanto indicadores que refletem o estado da profissão em um contexto social mais amplo (GONÇALVES, 2017, p. 31-32).

Diante disso, percebemos no movimento discursivo pelas políticas de formação de professores uma análise da profissão docente ao longo dos anos, através dos documentos analisados e que há uma mudança na hegemonia discursiva produtora de sentidos para a formação de professores presente no contexto de produção dos textos.

A hegemonia se dá pelas circunstâncias políticas presentes, e com a legitimação dos discursos dos movimentos dos professores, no caso do Decreto nº 7.352, da participação de movimentos sociais que atentaram para as demandas de formação de profissionais para atender à diversidade dos povos do campo. Esse movimento de hegemonia discursiva dos movimentos da Educação do Campo “traz ainda a indicação de como se devem empreender os novos processos de formação dos docentes” (MUNARIM, 2011, p. 55).

Essa mudança discursiva, especificamente nas políticas de Educação do Campo, visou garantir o acesso e permanência dos povos do campo ao ensino superior, e como prioridade esse acesso se daria a cursos de formação de professores, como percebemos no inciso IV, com a continuidade no inciso VI do Decreto nº 7.352 de 2010, uma formação inicial e continuada que atendessem as demandas específicas, e as necessidades das escolas do/no campo.

Art. 4º A União, por meio do Ministério da Educação, prestará apoio técnico e financeiro aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na implantação das seguintes ações voltadas à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo em seus respectivos sistemas de ensino, sem prejuízo de outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

IV – Acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;

VI – Formação inicial e continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo; (BRASIL, 2010, p. 2).

Tendo em vista que o movimento discursivo construído ao longo da historicidade das políticas educacionais para a formação dos professores no Brasil, a garantia da educação superior como prioridade na política de Educação do Campo para os professores das escolas do/no campo é uma marca da cadeia equivalencial que se estabeleceu, momentaneamente, para a produção do texto do Decreto nº 7.352, que apresentou os sentidos de formação de professores a partir de enunciados que contribuíssem com suas questões, como: **coletividade, colaboração e especificidades**.

Essa cadeia equivalencial formada pelos movimentos da Educação do Campo apresentou as demandas por: qualidade na formação dos professores para e no atendimento da educação básica, incorporou as demandas pelas especificidades dos povos do campo, que essas estejam integradas às políticas e práticas curriculares, esses discursos foram constituindo sentidos hegemônicos que estabeleceram as políticas e programas de formação para as escolas do/no campo. Essa demanda se estabelece porque “a formação

docente específica para educadores do campo, pensada pelos movimentos da Educação do Campo, intencionam uma qualidade formativa que ultrapasse as barreiras da mera capacitação” (SILVA, 2017, p. 22).

Essa especificidade das políticas de formação dos professores para a Educação do Campo apresenta caminhos para atendimento de um currículo que colabore com os processos formativos no campo e com os povos do campo. Sendo assim, a complexidade das políticas e práticas curriculares precisa dar conta das reivindicações populares de uma escolaridade que contemple as identidades camponesas, mas não só, uma formação escolar que garanta os direitos desses povos para que escolham viver no campo ou na cidade (MOREIRA; BRAGA, 2012).

As disputas por hegemonia articularam vários discursos, e nesse momento o cenário político contribuiu para que os discursos dos movimentos sociais pela Educação do Campo se tornassem hegemônicos, e atendessem as complexidades da diversidade do campesinato brasileiro na produção dos documentos. Nesse sentido “hegemonia é, assim, uma relação em que uma determinada identidade, em uma determinada cadeia discursiva, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplos elementos” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 36).

A relação equivalencial entre os discursos não quer dizer que esses foram se fixando e hibridizando na produção dos documentos de forma harmônica, houve e há disputas nos espaços das políticas. Mas, ao estabelecerem os sentidos de formação de professores para a Educação do Campo, a hegemonia dos movimentos sociais pela Educação do Campo colaborou para que seus princípios fossem legitimados no contexto de produção do Decreto nº 7.352 de 2010 da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

As articulações discursivas se estabeleceram, também, com a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica de 2009, que influenciaram as decisões no contexto de produção do documento, no sentido de atenderem às demandas nacionais de formação e como fariam isso. Como está exposto abaixo no artigo 5º do Decreto nº 7.352, o estabelecimento das possíveis ações para o contexto das práticas de formação de professores para a política de Educação do Campo.

Art. 5º A formação de professores para a educação do campo observará os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber, pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

§ 1º Poderão ser adotadas metodologias de educação a distância para garantir a adequada formação de profissionais para a educação do campo.

§ 2º A formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com metodologias adequadas, inclusive a pedagogia da alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às **especificidades** da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, **pesquisa** e extensão.

§ 3º As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos político-pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempos da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2010, p. 3, grifo nosso).

Em concordância com o estabelecido nas políticas educacionais nacionais para a formação dos professores a política de Educação do Campo, no contexto de produção dos textos, propõe nos trechos destacados acima meios para a aplicabilidade da formação dos profissionais da educação, principalmente os professores, voltados para as demandas das escolas do campo, valorizando, assim como nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores de 2002, a pesquisa como fundamento para a formação docente, reafirmando os sentidos de uma profissionalização para uma ação intelectual.

Assim, como destaca o parágrafo 2º do Decreto nº 7.352, a formação dos professores, concomitante com a atuação profissional, insere a prática pedagógica, especificamente a prática docente que é vivenciada nas escolas do/no campo, sejam consideradas nesses espaços formativos. E, enquanto espaços formativos, falamos das licenciaturas e dos programas de formação continuada voltados para os professores das escolas do/no campo, que poderiam ocorrer em regime de alternância.

Além de pensar a Pedagogia da Alternância como possibilidade de formação de professores, as políticas de Educação do Campo pensaram em propostas coletivas, com os movimentos sociais, universidades federais, organizações dos professores, ou seja, num movimento de articulação que cria uma cadeia equivalencial para a formação desses profissionais levando em consideração as políticas nacionais e as demandas dos povos do campo.

Essa cadeia de equivalência contribuiu para o encerramento, em 2012, do Programa Escola Ativa – que colaborou com a formação dos professores de classes multisseriadas, a construção de materiais didáticos voltados para parte da realidade campesina, e a garantia de manutenção e reforma da infraestrutura das escolas do campo (ELIAS, 2017) – mas, os discursos presentes no Escola Ativa não davam conta das demandas dos movimentos pela Educação do Campo, pois o programa era pulverizado de discursos liberalista e neoliberalistas e orientado por políticas internacionais e produtora dos sentidos da educação rural.

A insatisfação dos movimentos pela Educação do Campo, apresentou-se como uma relação antagônica com o programa Escola Ativa, que colaborou com as mudanças discursivas acerca da formação dos professores para as escolas do campo, apresentando outras possibilidades de formação inicial e continuada. Uma dessas possibilidades foi o Programa Escola da Terra,

No Brasil, o Programa Escola da Terra oferece formação para professores que atuam nas escolas situadas no campo, sejam multisseriadas ou não, como também quilombolas, com o propósito de direcionar a formação através das instituições federais nos diversos estados brasileiros, tendo o formato pensado a partir da especificidade de cada estado e de acordo com a sua realidade (ELIAS, 2017, p. 18).

A política de Educação do Campo, diferente das que haviam sido pensadas para gerenciar as escolas do/no campo, passou a considerar as escolas que atendiam predominantemente populações camponesas, mesmo que estivessem em espaços urbanos como escolas do campo. Isso fez com que fosse necessário pensar um programa que formasse os professores de classes multisseriadas ou não, diferente do Escola Ativa que pensava apenas nas classes multisseriadas, o Escola da Terra foi influenciado por essa política de Educação do Campo que considera os sentidos de uma profissão docente formada na coletividade e que atende as diversidades do/no campo.

Ao defender uma proposta de formação diferenciada para os educadores, levando em consideração os aspectos culturais dos diversos grupos que serão sujeitos do processo formal de educação desenvolvido por estes professores, queremos com isso defender a ideia de igualdade e não, de dominação de um grupo sobre o outro. Em se tratando de Educação do Campo falar de uma formação docente diferenciada significa pensar em uma proposta que ajude a superar o estereótipo que acompanha a representação que se faz desse espaço (MOREIRA; BRAGA, 2012, p. 8).

Nesse contexto, a superação do estereótipo da educação rural através da construção de uma formação de professores para as escolas do/no campo, levou em consideração os órgãos públicos que pudessem colaborar com a Educação do Campo no contexto das práticas, se fez presente no contexto de produção do Decreto nº 7.352, pois se fazia necessário articular as demandas dos povos do campo e as políticas nacionais que estavam se estabelecendo como hegemônicas. Assim, o artigo 9º estabeleceu:

Art. 9º III – Os Estados e o Distrito Federal deverão constituir instâncias colegiadas, com participação de representantes municipais, das organizações sociais do campo, das universidades públicas e outras instituições afins, com

vistas a **colaborar** com a formulação, implementação e acompanhamento das políticas de educação do campo (BRASIL, 2010, p. 4).

As políticas de formação de professores, nesse sentido, passam a ter colaboração de todas as entidades citadas, além da participação ativa dos professores, ou seja, forjada num projeto coletivo. Pois, “nesta perspectiva, a formação de professores/as do campo envolve os saberes dos povos, a relação com a terra, a coletividade” (ELIAS, 2017, p.).

O sentido dessa **coletividade** pela formação dos professores para a Educação do Campo foi fixado, parcialmente, por uma cadeia equivalencial, de maneira que se estabeleceu por “algo idêntico compartilhado por todos os termos da cadeia equivalencial” (LACLAU, 2011, p. 16-17). Essas identidades coletivas, momentaneamente apagadas para serem universalizadas em torno da estabilização de uma política de formação de professores que atendesse as demandas nacionais e locais, formaram o ponto nodal dessa cadeia equivalencial por uma Educação do Campo.

Diante dessa cadeia equivalencial, as ameaças externas (LACLAU, 2011) eram as políticas homogeneizadoras, que anteriormente colaboraram com a exploração dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, o êxodo rural, entre outras problemáticas de desigualdade. Por pensar na e com a diversidade das populações camponesas, a política de formação para professores da Educação do Campo compreendeu, no Decreto nº 7.352, os profissionais das escolas em território de acampamentos e assentamentos da Reforma Agrária, povos ribeirinhos, populações das florestas, entre outros profissionais que estão presentes na diversidade do campo no Brasil.

Nesse sentido, percebemos que os contextos de produção dos documentos foram marcados pelas disputas por hegemonia, para atribuir os sentidos de formação de professores. As mudanças discursivas ao longo da produção dos documentos estabeleceram sentidos homogeneizadores e, posteriormente, no movimento antagonístico, consideraram as heterogeneidades presentes nos contextos das práticas das escolas do/no campo.

No decorrer da produção das políticas direcionadas à Educação do Campo como texto, no período de 2002 a 2010, os sentidos atribuídos a formação dos professores não foram fixados de uma vez por todas. Esses sentidos, inscritos na “impossibilidade de fixação de sentido através de uma correlação estrita entre significante e significado” (LACLAU, 1993, apud MELO, 2019, p. 26), continuaram sendo disputados.

Essas disputas decorrem dessa fixação parcial, mas também, das relações antagônicas presentes nos contextos das políticas, sejam os contextos de influência,

produção dos textos ou das práticas. O Decreto nº 7.352 considera para a formação dos professores o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 – Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências —, que, posteriormente à aprovação do Plano Nacional de Educação, em 2014, foi revogado pelo Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016 – Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Nesse sentido, o contexto de produção dos textos dos documentos oficiais permanece em movimento, os discursos que perpassam são influenciados pelos contextos políticos e causam mudanças nesses. Em relação ao PRONERA, em 2019, num contexto social e político neoconservador, temos no Decreto nº 7.352 a revogação parcial do art. 17 – que considerava a participação de órgãos **coletivos** da sociedade civil, governo federal e o INCRA para **colaborar** com as orientações pedagógicas, avaliação e acompanhamento da implementação dos programas, entre outras funções.

Dessa forma, as políticas de formação de professores estão em constante movimento, não se encontram mesmo nos contextos de produção dos textos fixadas definitivamente. Os discursos sociais perpassam por essas e influenciam, através de representações, os sentidos que serão atribuídos à formação dos professores, as práticas docentes e curriculares.

Ao nos aproximarmos do contexto de produção das políticas de formação inicial e continuada de professores, enxergamos as influências e hibridizações nos sentidos sobre a Educação do Campo. Esse movimento colaborou com a nossa pesquisa de campo junto aos professores, na possibilidade de analisar essas políticas e problematizar como esses profissionais acessam e sentem as influências dessas formações em suas práticas curriculares e o movimento contrário, das suas práticas influenciando os contextos das formações.



## **5 DISCURSOS HEGEMÔNICOS DE INFLUÊNCIA NAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM ESCOLAS NO CAMPO**

Apresentamos nesse capítulo os resultados e discussões em torno das análises sobre os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação de professores e sua reverberação no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a pandemia da COVID-19, nas aulas remotas.

Vislumbramos nessas discussões, com nossos resultados e referências, as articulações dos sentidos produzidos pelos professores nas formações que acessaram, bem como, nas práticas que esses profissionais desenvolvem. Compreendendo que os sentidos produzidos por esses professores estão imersos em discursos articulados socialmente (BURITY, 2014).

As articulações entre os sentidos produzidos pelos professores estão organizadas em cadeias de equivalência<sup>10</sup> – Broto, Perfilho e Maturação – como sinalizamos no percurso teórico-metodológico dessa produção. Essas cadeias apagam as identidades, momentaneamente, para universalizar a fixação parcial e contingente dos sentidos produzidos em torno das influências das formações e das práticas vivenciadas pelos professores participantes da pesquisa.

Os sentidos produzidos pelos professores se articularam, se movimentaram e hibridizaram sentidos (OLIVEIRA; LOPES, 2011) das políticas de formação, de currículo e das suas próprias vivências sociais, esse movimento discursivo não é homogêneo, tão pouco estabilizado definitivamente, mas apresenta marcas discursivas produzidas socialmente.

A contribuição para a construção dos objetivos específicos, dos resultados e discussões dessa pesquisa se estabeleceu num primeiro contato com o campo, através da coordenadora regional do Núcleo de Educação do Campo, um diálogo que apontou as influências do contexto das micropolíticas e as práticas articulatórias que estão em movimento na Mata Sul pernambucana no atendimento da educação básica do campo e da formação dos professores para essa modalidade.

---

<sup>10</sup> Nomeamos as cadeias de equivalência com base nos estágios de crescimento da cana-de-açúcar que explicitamos no percurso teórico-metodológico.

## 5.1 CONTEXTO REGIONAL DAS MICROPOLÍTICAS: MOVIMENTOS DISCURSIVOS DAS PRÁTICAS ARTICULATÓRIAS NO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO DA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DA MATA SUL

Desenvolvemos as discussões desta seção a partir da entrevista com a coordenadora do Núcleo de Educação do Campo – NEC da Gerência Regional de Educação da Mata Sul – GRE/MATA SUL. Discutimos as relações que o Núcleo tem com os anos iniciais do ensino fundamental em escolas no campo junto aos municípios da região, entre outras atribuições nessa modalidade de ensino que o NEC articula.

O NEC como um núcleo articulador dos municípios, junto ao estado de Pernambuco, é um dos marcos das conquistas da Educação do Campo como uma modalidade de ensino, que precisa ser pensada em suas especificidades regionais e locais, e fomentadas na adequação de um plano macro e micro organizacional (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017) que atenda às demandas curriculares e de formação dos professores para esses espaços.

As políticas de formação de professores perpassam por vários órgãos públicos, o NEC, como espaço micro organizador regional, articula entre os municípios da Mata Sul pernambucana e o estado para que esses acessem as políticas, mesmo que seu foco seja a Educação de Jovens e Adultos – EJA, a Coordenadora Geral em seu discurso aponta para as relações que envolvem os anos iniciais:

[...] na verdade o nosso núcleo que assiste à educação do campo do estado, né. No caso da nossa regional, **mas a gente não interfere diretamente nas atividades do município**, só quando acionados. A gente está inerte, se acionar a gente vai lá, se não. Mas assim, não é da minha jurisdição fazer monitoramento nos municípios, ver como que é a programação, isso não é da minha competência, **é da competência dos municípios**. Agora se chega aqui, por exemplo, tem uns municípios que a gente não tem, mas são bem parceiros nossos, vamos dizer: Cortês, Gameleira, são municípios que vem aqui, que traz o calendário, que a gente senta junto que **a gente planeja algumas ações, então aí a gente está aberto**, mas quando acionados (COORDENADORA NEC, 2019).

Observamos em seu discurso a movimentação que os contextos micro articulam diante de políticas de formação e curriculares locais e nacionais, como o próprio calendário escolar e ações que visam a formação e acompanhamento das práticas curriculares que ocorrem nas escolas no campo na Mata Sul do estado. Ao planejar as ações, para modificação de um calendário por exemplo, não há apenas a modificação de

datas, mas a mobilização da prática curricular, demonstrando que não há um fechamento definitivo para as políticas e que esse contexto “apresenta um movimento de inacabamento e incompletude” (SILVA, 2020, p. 52) que revela outras possibilidades de vivenciar o currículo e as políticas de formação.

O embate simbólico, enfrentado pelo NEC, transparece nesse movimento das políticas, no campo do contexto das práticas, conflitos e influências dos discursos que disputam a hegemonia na micropolítica regional, e, que há nesses processos decisórios que implicam em discussões sobre o que já vieram dos outros contextos do ciclo de políticas (MAINARDES, 2006) sobre a formação dos professores e as práticas curriculares das escolas no campo.

Em relação à formação dos professores, a coordenadora manifestou que poderia existir uma parceria estado e municípios, mas que por divergências partidárias muitos gestores municipais não solicitam os formadores da secretaria estadual de educação, ligados à secretaria de Educação do Campo do Estado, nesta linha diz:

A gente tem, a educação do campo ela tem uma gerência né, lá na secretaria de educação, e a gente tem **formadores exclusivos para a educação do fundamental**, né, de turmas seriadas e multisseriadas. E qual é a contrapartida do estado? Simplesmente o prefeito vai, faz um pacto, na verdade ele assina como se fosse um contrato, mas não é bem um contrato, ele firma com o estado que quer aquela equipe de formação no município e a contrapartida é só: o espaço para acontecer as formações, e o que é normal de uma formação, alimentação para os professores, se são 30 professores, só, apenas isso. Então, assim, para você ter uma noção, a gente só tem aqui na nossa regional o município de Ribeirão, e apenas, que firmou essa parceria, só (COORDENADORA NEC, 2019).

Como podemos visualizar, existem os conflitos e as influências no contexto das práticas, e como apontado pela coordenadora, conseguimos observar a existência de antagonismos entre os discursos presentes na região, acerca da formação dos professores. Por um lado, as demandas que podem ser atendidas através do diálogo com o núcleo e a formação por pares, por outro os interesses dos municípios, através dos gestores municipais – prefeitos ou secretários de educação –, em manter o afastamento do NEC por questões partidárias.

Identificamos no discurso da coordenadora a preocupação com a formação dos professores da região da Mata Sul, mas os entraves com os gestores da maioria dos municípios que fazem parte de um movimento antagonista ao governo estadual, negam essa política de formação de professores que poderia colaborar com a Educação do Campo na região. Neste sentido, afirma ainda que:

Para você ter a noção de como ainda a gente não consegue avançar, **porque dos setores da educação eu penso que a educação do campo é um dos mais carentes em termo de formações**, então você tem uma equipe preparada, né, para fazer esses momentos, e os gestores não se mobilizam, aí fica uma educação solta (COORDENADORA NEC, 2019).

Esses discursos remetem as políticas de formação de professores, mas, também a discussão das políticas de currículo junto aos professores das escolas no campo, e compara com a formação dos professores de outra regional “a metronorte, que é toda baseada na formação do estado, né, o sertão, por exemplo, e a gente não consegue galgar, porque isso ainda é muito forte ainda a questão política” (COORDENADORA NEC, 2019). Apesar das tentativas de avanço no diálogo, os entraves por causa das políticas partidárias na região impedem que as políticas sejam articuladas às práticas docentes.

Dessa maneira, a coordenação atua principalmente com a formação dos professores da EJA e mantém parceria com a Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, que estabelecem parcerias para materialização das discussões acerca dos currículos da EJA, mas enfrentam dificuldades de estabelecer relações com os sujeitos dos anos iniciais do ensino fundamental.

Apesar dos entraves, a coordenadora mais adiante, demonstra que existem discussões com alguns coordenadores locais, mas que as discussões das políticas de formação e curriculares não avançam pois, no contexto da produção de documentos orientadores, eles não conseguem estabelecer uma relação dialógica com os gestores municipais, como ela nos diz:

Eu tenho **coordenadores do campo que chega, a gente conversa, discute a política, muda calendário**, né, a questão do calendário do campo, quando está na época da chuva, nossa região, gente vamos pensar um calendário específico para esse período, o que é que a gente pode fazer nesse intermédio de chuva? Quando a gente não consegue entrar, quando os nossos professores estão fora, né, que não são da comunidade e aí a gente vai senta, **mas escrito mesmo a gente não consegue**, porque o gestor ele não consegue avançar, ele não abre pro diálogo geral (COORDENADORA NEC, 2019).

Nesse sentido, os limites se estabelecem na produção dos textos que contemplem a formação dos professores das escolas no campo e as políticas públicas para o atendimento dessa população, uma vez que, como afirma Mainardes (2006, p. 54), “a política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem o efeito de distribuir “vozes””. Entretanto, as vozes hegemônicas que estão estabelecendo os sentidos para a formação de professores e as práticas curriculares docentes na região, são de

agentes que não fazem parte diretamente do cenário educacional, limitando a ciclicidade das políticas públicas estaduais na região.

Esses impedimentos resultam da subalternização dos discursos por uma política de Educação do Campo que sistematiza e orienta as práticas curriculares adequadas ao meio, em detrimento de práticas que são oriundas da urbanização do currículo e da formação dos professores, como afirmam Moreira e Braga (2012, p 6):

Pensar, refletir e elaborar uma proposta curricular para as escolas do campo não é uma tarefa fácil, primeiramente porque a própria discussão e entendimento do que significa a palavra currículo no cenário educacional não é nada fácil. Segundo, porque quando começamos a elencar alguns elementos que devem estar presente em um currículo de escolas do meio rural nos deparamos com uma série de entraves.

As ações de reflexão e elaboração coletiva de propostas curriculares e de formação de professores adequadas à regionalidade da Educação do Campo na Mata Sul pernambucana encontra entraves nos discursos hegemônicos que elaboram sentidos aos currículos para escolas urbanas. Essas dificuldades são historicamente construídas e tratam as propostas para as escolas no campo como minoritárias, recomendando sua adaptação aos currículos e as formações da cidade (SANTOS, 2015).

Essa negação colabora com as inquietações da coordenação regional, que mesmo com os entraves apresentados, continua estabelecendo relações com as coordenadorias locais e alguns professores da EJA, colaborando para a discussão de um currículo para a EJA – Campo. Entretanto, esse antagonismo por parte dos gestores municipais afeta as relações com os professores da educação básica que atuam nos anos iniciais, em turmas multisseriadas, que poderiam acessar as discussões que estão permeando os currículos da Educação do Campo e as políticas de formação de professores no estado de Pernambuco.

O NEC apresenta nessa configuração discursiva de atendimento prioritário a EJA, pela construção sócio-histórica de demandas assistencialistas para a Educação do Campo, visto que as exigências por uma política de atendimento educacional para a Educação Básica e demais modalidades de ensino derivam de um contexto recente, isso decorre do utilitarismo escolar que “sempre justificou a escola pobre de hoje, com os conteúdos das primeiras letras. Porém, se esqueceu de incorporar no currículo elementos da cultura campestre” (SANTOS, 2015, p. 68).

Esse utilitarismo faz com que as escolas sejam esvaziadas da Educação Básica, atendendo os estudantes campestres nos centros urbanos ou em nucleações escolares no campo, deixando esses espaços para a EJA – Campo para suprir a falta de formação

escolar para essa população como um direito básico na idade correta. Assim, o empobrecimento da escola no campo perpassa desde esse sucateamento, esvaziamento, até a negação do próprio direito a ter suas especificidades incluídas nas propostas curriculares.

As demandas que são apresentadas pelos movimentos sociais por uma Educação do Campo adentram essas discussões pela escola, currículo e formação de professores para/com/dos sujeitos do campo (SILVA, 2006). Os sentidos, que se apresentam nos documentos e legislação da política educacional campesina, discutem e exigem o atendimento a essas ações.

Essas lutas por significação e os entraves encontrados, sejam nos espaços macro ou micro, se movimentam em torno dos antagonismos produzidos pelos projetos de educação onde a Educação do Campo sempre envolve a luta pela terra, ao passo que os currículos urbanocêntricos não contemplam esse horizonte e favorecem a dicotomia com os espaços urbanos em detrimento das especificidades e lutas dos camponeses (MOREIRA; BRAGA, 2012).

Dessa maneira, a articulação com a Educação Básica do Campo encontra entraves nos antagonismos socialmente construídos na região que advém da conservação do agronegócio que favorece a manutenção dos poderes políticos regionais. Os discursos por uma Educação do Campo permanecem, assim, na luta por espaço nas políticas curriculares e de formação de professores, nos contextos macro e micro das políticas educacionais na região da Mata Sul de Pernambuco.

## 5.2 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ESCOLAS NO CAMPO NO CONTEXTO DAS PRÁTICAS: VIVÊNCIAS NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM SITUAÇÕES REGULARES E NO ENSINO REMOTO

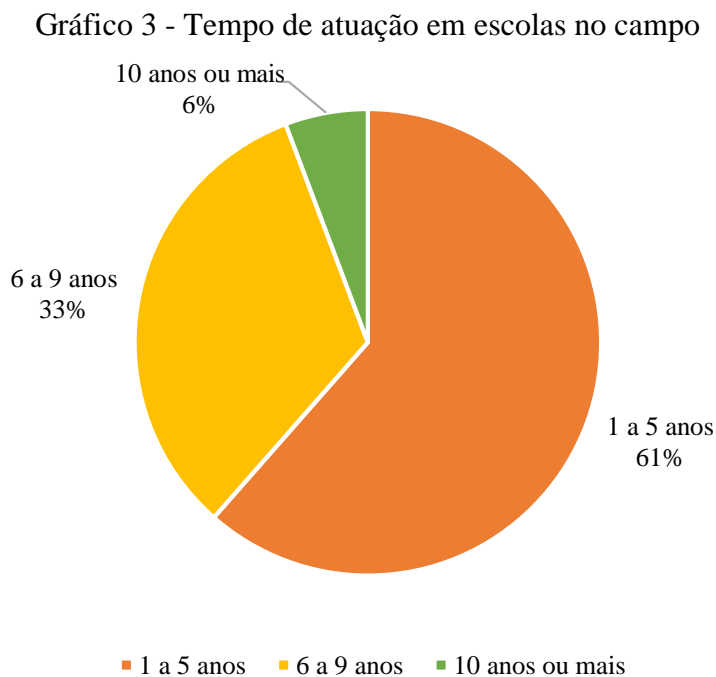
Ao longo dos últimos vinte anos vivenciamos as conquistas de espaços discursivos acerca da construção da Educação do Campo como política pública, esse espaço marcado pela disputa de sentidos sobre educação e o campo no Brasil, apontam caminhos que se hibridizaram nos documentos, nas políticas e práticas curriculares e de formação de professores.

Essa disputa, nos vários contextos que compõe a política enquanto um ciclo, perpassou e perpassa pelas construções de sentidos sociais que se estabilizaram,

momentaneamente, em torno de demandas dos movimentos sociais, de professores, sindicais, entre outras representações. Esses sentidos de educação e campesinato se articulam e discutem a formação dos professores do campo e o atendimento à educação básica.

A formação dos professores foi uma das pautas na discussão sobre as políticas para a Educação do Campo, sentidos foram disputados em torno dessa e hibridizados nos contextos de produção dos textos como vimos no capítulo anterior dessa produção. A formação dos professores nessa arena foi discutida com muito apoio e promoção dos movimentos sociais (SALES; PIMENTA, 2018) numa disputa por seus significantes através de projetos societários antagonísticos aos postos hegemonicamente por projetos liberais e neoliberais.

Diante disso, as influências perpassadas por esses contextos das políticas de formação foram acontecendo concomitantemente às ações docentes ocorridas no chão das escolas, o gráfico abaixo aponta o tempo de atuação dos professores participantes dessa pesquisa. Esses agentes das políticas e práticas de formação e curriculares que são atravessados por essas influências discursivas no âmbito de sua atuação profissional.



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

O tempo de atuação dos participantes, no gráfico, indica uma escola no campo que passou e passa por sentidos da precarização, onde a maioria dos professores são colocados por meio de contratos temporários ou aos efetivados por concurso como um castigo, associando ainda esse espaço aos sentidos da Educação Rural que está ligada “à falta de conhecimento da cultura e das coisas do campo, à ausência de prédios, materiais didáticos, transporte” (SALES; PIMENTA, 2018, p. 79).

As políticas, sejam elas de formação ou curriculares, estabelecem relações articulatórias em torno da construção de sentidos, como apontam Maguire e Ball (2011, p. 176), essas “políticas são construídas dentro e ao redor de discursos específicos”. Por serem construídas nessas articulações a ciclicidade das influências globais, locais, macro e micro, e, dos próprios contextos das práticas produzem sentidos sobre a formação dos professores das escolas no campo e suas especificidades nas práticas curriculares docentes.

As produções discursivas estabelecidas no século XX sobre as políticas educacionais para os espaços camponeses foram construídas por discursos hegemônicos que articulavam os interesses dos grandes produtores, da manufatura, produzindo a precarização já citada. Os dados da precarização produzidas nos espaços do campo, como mostram Antunes-Rocha e Molina (2014, p), “fundamentaram a criação de políticas públicas que incentivavam a desativação da escola rural com a consequente implantação do transporte e da nucleação como forma de garantir uma escola de qualidade”.

Assim, como em todo o território nacional, Pernambuco foi influenciado por essas produções discursivas, que estabeleceram sentidos de um currículo urbanocentrado, bem como a formação de professores para a educação básica com vistas ao modelo de uma escola urbana, onde as escolas no campo ficavam num espaço secundário ou mesmo invisibilizado. Isso decorre porque,

Os processos formais de educação desenvolvidos para os camponeses, quer seja no lugar onde vivem, quer seja na cidade, sempre foram pautados nos parâmetros urbanos, até porque os aspectos culturais do campo, nessa visão dicotômica e urbanocêntrica deveriam ser superadas. (MOREIRA; BRAGA, 2012, p. 9)

A construção das políticas educacionais para a Educação do Campo visou essa superação em todos os contextos, inclusive no das práticas, dessa dicotomia diante da formação dos professores pautada nas lutas, saberes e vivências dos povos camponeses, superando essa visão de que a escola no campo seria a extensão da escola da cidade.



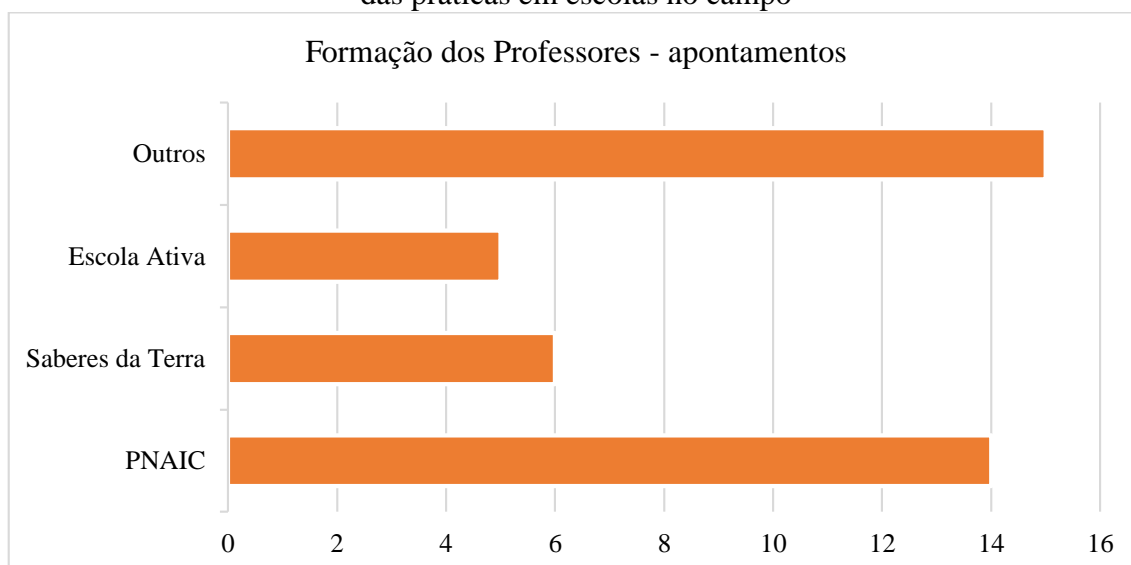
Apesar das tentativas de superação dos parâmetros urbanos, nas práticas/políticas curriculares e de formação de professores, “a escola do campo está inserida num plano organizacional, que é a sociedade capitalista” (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1145).

A reverberação das influências desses discursos que tentam a superação desse padrão urbanocentrado do currículo nas práticas curriculares docentes, são a principal pauta quando os movimentos por uma Educação do Campo reivindicam uma formação de professores forjada na coletividade e que contemple as especificidades das comunidades camponesas no currículo.

No início do século XXI vivenciamos a crescente disputa nos diversos contextos das políticas educacionais e a evidência dos discursos hegemônicos presentes na política pública para a Educação do Campo, sentidos produzidos por práticas articulatórias em uma configuração discursiva específica (LACLAU; MOUFFE, 2000) dos movimentos dos povos do campo, reivindicando suas demandas nos currículos e na formação dos professores.

Essa reivindicação reverberou no contexto de influência das políticas de formação de professores e de currículo, estabelecendo no contexto de produção dos textos e das práticas sentidos de Educação do Campo em cursos, programas de formação continuada e licenciaturas criadas ao longo dos 20 anos das conquistas desse espaço discursivo dos movimentos sociais “Por uma Educação do/no Campo” (SALES; PIMENTA, 2018). Podemos observar no gráfico abaixo alguns desses cursos que foram acessados pelos professores de escolas em território camponês na Mata Sul pernambucana.

Gráfico 4 - Cursos e programas de formação acessados pelos professores no contexto das práticas em escolas no campo



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Visualizamos o acesso dos professores a programas como o PNAIC, que não foi construído para as escolas no campo, mas que os profissionais tiveram acesso através das secretarias de educação. Uma parte das discussões nessa formação contemplava a alfabetização de turmas multisseriadas, mesmo que em menor espaço, os sentidos eram hegemonicamente voltados para a qualidade da educação num discurso social emergido das necessidades de formar professores para a alfabetização em ciclos.

A opção “Outros”, que se apresenta quantitativamente em maior escala representa os cursos de licenciatura diversos, subsidiados por políticas de formação que visaram a formação e professores em exercício, bem como, em sua maioria foram respostas dos professores em torno das formações continuadas ofertadas pelas secretarias municipais de educação no início dos semestres letivos.

O Escola Ativa e o Saberes da Terra foram os programas/cursos citados pelos participantes que correspondem à formação de professores em torno da Educação do Campo. O Escola Ativa, amplamente implementado nos espaços da micropolítica dos municípios brasileiros, foi auxiliado por iniciativas privadas e políticas educacionais globais, e o Saberes da Terra foi sustentado especificamente no bojo dos movimentos sociais.

Esse movimento de amplitude, na implementação entre um programa/curso e outro, se apresenta quando observamos por onde os professores acessaram esses cursos e programas, e em sua maioria foram pelas secretarias de educação municipais – esse

espaço como um micro contexto de influência, interpretação e recriação das políticas se apresenta como principal articulador entre os programas de formação e os professores – com exceção do Saberes da Terra que, sumariamente, o acesso se deu através dos movimentos sociais.

As políticas de formação de professores acessadas por esses profissionais durante sua carreira em escolas no campo, sejam esses iniciantes ou mais experientes, marcam suas trajetórias e influenciam suas práticas, como veremos mais adiante. No entanto, o sentido de uma produção dessa política de formação de professores como ciclo contínuo, que está em um movimento de inacabamento e estão marcadas por noções de representação (LOPES; MACEDO, 2011), aponta caminhos para a influência desses profissionais em outros contextos, para além da prática.

As representações existentes nas arenas de produção e disputa pelos sentidos nas políticas de formação influenciam e são influenciadas pelas demandas que constituem os discursos, para Laclau (2016, p. 80) “a relação de representação será, por razões lógicas essenciais, constitutivamente impura: o movimento de representado e representante será necessariamente suplementado por um movimento na direção contrária”.

Essa relação de representação nas políticas de formação de professores pode afastar ou aproximar esses profissionais das demandas sociais existentes, bem como, dos movimentos de influências que perpassaram as suas práticas docentes. No sentido de que, os professores acessam as políticas, principalmente, por meio de seus representantes do contexto das micropolíticas – secretarias de educação – que a partir da sua não neutralidade aproximam as formações dos projetos alinhados aos discursos presentes nos municípios, estado, e aos interesses que estão postos hegemonicamente.

Quando os professores apontam que acessaram as políticas através de cursos e programas de formação continuada ou licenciaturas, e, demonstram num movimento de hegemonia discursiva que esse acesso se deu por meio das secretarias de educação, vemos que “a passagem do contexto de influência para os contextos de produção do texto político e da prática é marcada pela noção de representação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 257).

Esses professores precisaram ser representados, em seus interesses, suas demandas, através de um discurso construído socialmente, que podem ter sido coletivos ou não, e essa tomada de decisão a partir da representação pode afastar o professor de sua posição de decisor curricular (SAMPAIO; LEITE, 2015), na medida em que o acesso a essas formações tenha se dado de forma hierárquica, e essas não discutam, a partir ou

mesmo, com as suas realidades nas práticas curriculares docentes, especificamente, nas escolas campesinas.

Gráfico 5 - Órgãos representativos por onde os professores têm acessado as políticas de formação de professores



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Diante desse acesso às políticas de formação de professores, sendo ofertadas em sua maioria pelas secretarias de educação, os professores das redes municipais participantes dessa pesquisa demonstraram que as discussões sobre o currículo também acontecem nesses contextos. O movimento dos contextos das micropolíticas de formação e currículo para a educação básica, articulados, estão sendo produzidos em sintonia com os discursos hegemônicos executados nas secretarias de educação.

Mas, por estarem ligados às redes de ensino municipais, os professores são orientados por esses discursos e estão influenciando essas demandas também. As formações dos professores, que percorrem os espaços sistematizados das secretarias de educação municipais, alinhadas aos projetos de governos estabelecidos hegemonicamente e contingencialmente, também ocorrem fora desse âmbito. Formações promovidas por Movimentos Sociais e/ou Universidades Federais, como apontaram em menor expressividade, também são espaços de práticas articulatórias de influência por discursos outros formativos nas trajetórias dos professores.

Entendemos que ao movimentar-se por outros espaços os professores estão sendo influenciados por discursos outros em sua prática docente curricular, mas não só. Visto que, “a formação docente é entendida como ponto nodal para transformar os modos de atuação da escola” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 32), esse profissional

apresenta influência no contexto das produções do texto político e das políticas e espaços escolares campestres.

Os professores ao acessarem diversos espaços em suas trajetórias formativas acabam por hibridizar as influências dos discursos em suas práticas curriculares docentes. Essa produção de sentidos hibridizados acontece na tentativa de fixar sentidos (OLIVEIRA; LOPES, 2011) em torno da sua formação e do currículo nas práticas curriculares docentes.

As formações acontecem, mas a maneira como os professores têm acessado e como tem sido discutida as potencialidades e as demandas dos e/ou com os povos do campo sempre foi a preocupação dos Movimentos Sociais. A tentativa de fixar e centralizar a formação e o currículo em torno das demandas dos campestres, produziu sentidos e influência nos textos políticos, reverberando em programas e cursos de formação inicial e continuada em torno dessas questões.

No entanto, essas demandas foram estabilizadas, parcialmente, nas identidades que estavam articuladas (BURITY, 2014) para produção de um currículo nacional visando o atendimento da educação básica de maneira geral, e não necessariamente ligada às questões campestres. As formações dos professores seguem essa hegemonia discursiva, uma vez que a articulação entre a formação e as práticas curriculares estão intrinsecamente ligadas e são produtoras de sentidos que podem contribuir, ou não, com as lutas dos povos do campo.

As produções de sentidos sobre a formação dos professores para as práticas curriculares docentes nas escolas no campo como uma disputa nos contextos de influência de produção do texto político e das práticas perpassa por essas influências vivenciadas nas trajetórias docentes. No sentido de que existiram contribuições significativas de programas como: Procampo, Saberes da Terra, Escola Ativa, entre outros, nos contextos macro e micro das políticas de formação de professores.

Esses programas que se efetivaram no decorrer das discussões em torno da Educação do Campo como política pública, significaram a tentativa de ofertar educação de qualidade para os estudantes no campestre. Tanto a oferta de educação básica para os jovens pelo Saberes da Terra, mobilizado pelos movimentos sociais, promovendo esse retorno dos jovens à escola custeando através de bolsa sua permanência e a formação de professores para atender às suas especificidades, como no Escola Ativa, Escola da Terra e outros direcionados ao ensino fundamental e médio no campo.

Os programas como Escola Ativa e Procampo, para oferta de cursos de formação continuada e inicial, respectivamente, foram voltados para as discussões em torno da Educação do Campo, e, para os professores de escolas no campo. Os discursos fomentados nos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo seriam, ao longo da implementação desses programas, para torná-los uma política de formação inicial e continuada construídos na coletividade para/com os professores do/no campo, que trouxessem para essa política o acúmulo das experiências do decorrer das formações nos programas anteriores (SALES; PIMENTA, 2020).

Essa construção de sentidos para uma política de formação de professores voltada para a Educação do Campo esbarrou num período de neoconservadorismo vivenciado num pós-golpe de Estado no Brasil (2016). Esse tempo é marcado por discursos em disputa pelos sentidos de Educação do Campo, que propõem projetos antagônicos, onde os Movimentos Sociais visam a centralidade do conhecimento a partir dos povos do campo, construindo na coletividade as ações educativas (SALES; PIMENTA, 2020), por outro lado vivenciamos nas escolas a tentativa da implementação do Currículo de Pernambuco que busca a centralização curricular que não atende às demandas específicas dessas populações.

Essa configuração discursiva de centralização antagoniza com as pautas reivindicadas pela Educação do Campo para as políticas e práticas curriculares, uma vez que essa é forjada num “movimento de descentramento dos currículos e dos saberes com eles produzidos” (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1187). Contemplar as especificidades campesinas nas práticas curriculares docentes faz parte desse movimento descentrado, que não tenta regular os professores, mas os tem como decisores e aliados na luta do direito pela Educação Básica do Campo.

Além disso, as proposições das políticas de Educação do Campo, ao pautarem a formação dos professores como um dos significantes a serem preenchidos pelos discursos dos movimentos, pensam a reverberação da prática desses sujeitos nas subjetividades de cada espaço campesino, das lutas coletivas, e que esses profissionais contemplem as realidades desses povos e transformem em processos sistematizados de formação escolar (SANTOS, 2015).

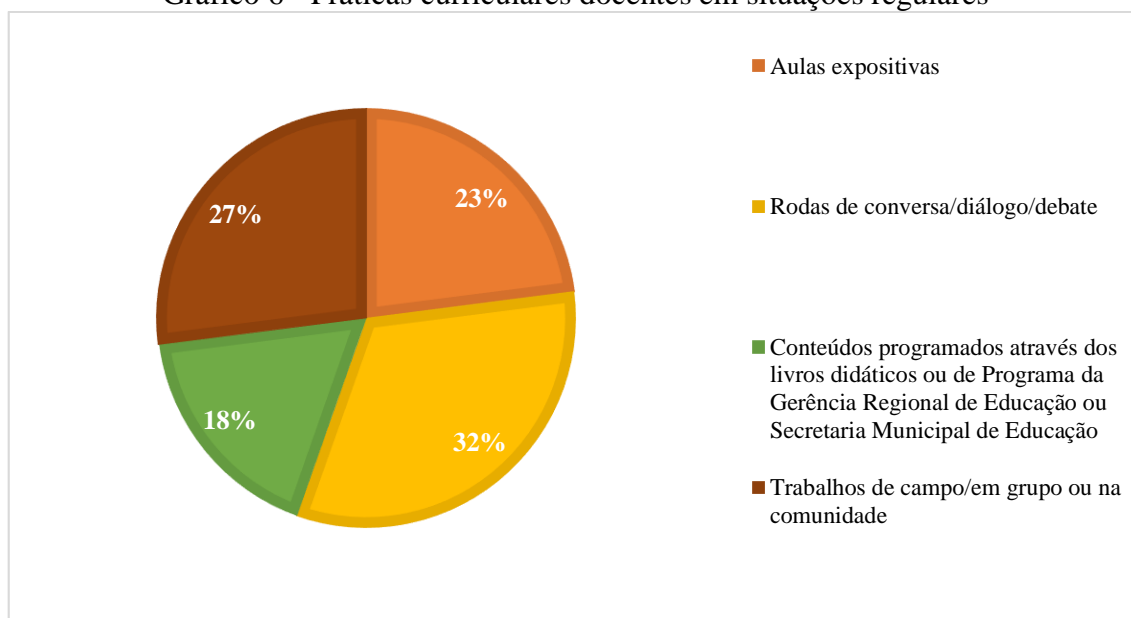
Negar essas especificidades nos currículos, em toda a sua complexidade, é antagonizar com as propostas curriculares e de formação de professores que foram construídas ao longo dos últimos vinte anos pelos movimentos do campo, é corroborar

no contexto das práticas com a hegemonia de projetos sociais que reforçam injustiças e subalternizam os processos escolares em território campesino.

As vivências das escolas no campo na atualidade ocorrem, também, em meio a um contexto pandêmico, de escolas fechadas, por isso buscamos junto aos participantes suas principais práticas curriculares docentes vivenciadas em situações regulares e, posteriormente, em aulas remotas. Tendo em vista discutirmos essas práticas na próxima seção desse capítulo, através da reverberação dos discursos da formação nas práticas curriculares docentes em escolas no campo.

As práticas curriculares que ocorrem em situações regulares precisaram ser reorganizadas para a atual situação, porque “neste contexto de pandemia, os professores são mobilizados a conhecer e utilizar plataformas virtuais/digitais, que possibilitam aprendizagens colaborativas” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 31). Como no gráfico abaixo a recorrência de práticas curriculares diversificadas e coletivas são vivenciadas nas práticas docentes dos professores em escolas no campo, no entanto, as mesmas não podem ocorrer como antes, diante do contexto atual.

Gráfico 6 - Práticas curriculares docentes em situações regulares



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Primeiramente os professores apresentaram alguns procedimentos que vivenciaram nas práticas curriculares em situações regulares, quando estão junto a seus alunos nas escolas no campo, presencialmente, esses múltiplos recursos que colaboram com as práticas pedagógicas que estão envolvidos na prática docente (FRANCO, 2012).

No gráfico acima apresentamos as duas principais práticas utilizadas pelos professores nas aulas regulares, quando estão presencialmente nas escolas no campo, ambas utilizam da interação aluno-professor, comunidade-aluno-professor. Na pandemia da Covid-19, o isolamento social e o fechamento das escolas inviabilizaram as práticas curriculares que envolviam os trabalhos em grupo ou de campo, e as rodas de conversa-debates-diálogos, que, passaram a ser mediados por tecnologia digital.

Essas práticas curriculares, desenvolvidas através dos procedimentos acima sinalizados pelos professores, são as maneiras como eles movimentam o currículo e produzem sentidos a esse. A “prática docente desenvolvida em sala de aula para a apropriação do conhecimento escolar, não se trata de mera operação mecânica, mas, ao contrário, comporta múltiplos sentidos” (VELLOSO; GRANJA, 2016, p. 219), os meios pelos quais os professores escolhem produzir esses sentidos nas escolas no campo foram, principalmente, através de práticas coletivas – rodas de conversa e trabalhos em grupo, valorizando as especificidades campesinas e as propostas curriculares em evidência.

As aulas expositivas e os conteúdos programados pela regional de educação ou secretaria de educação foram as opções menos escolhidas, e apontam os sentidos que os professores produziram sobre as formações que tiveram acesso, porque ao se sentirem desafiados pelas proposições curriculares urbanas, tendo que adaptá-las à realidade campesina, esses produzem novos sentidos sobre esses conteúdos e meios de apresentá-los aos estudantes. Esse movimento de uma proposta curricular para a Educação do Campo construído com base na realidade e uma formação adequada para os professores, é, justamente, para que esses estejam preparados para o atendimento das demandas da comunidade em que esteja inserido.

O objetivo, então, não é oferecer modelos prontos, mas sim discutir e fornecer as bases necessárias para a construção coletiva do currículo de cada escola singular, levando em consideração o contexto social e cultural, contando com a ampla participação de toda a comunidade escolar, por tratar-se de uma proposta que carrega em seu bojo os pressupostos da coletividade (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1141).

A proposta dos movimentos sociais por uma Educação do Campo caminha para essa construção coletiva do currículo, e uma formação que contemple as discussões das especificidades da comunidade escolar do/no campo. Ao agir na emergência dos sentidos de educação em situações regulares os professores optaram por esses procedimentos mais coletivos, em detrimento de conteúdos programados e aulas expositivas nas suas práticas curriculares docentes.



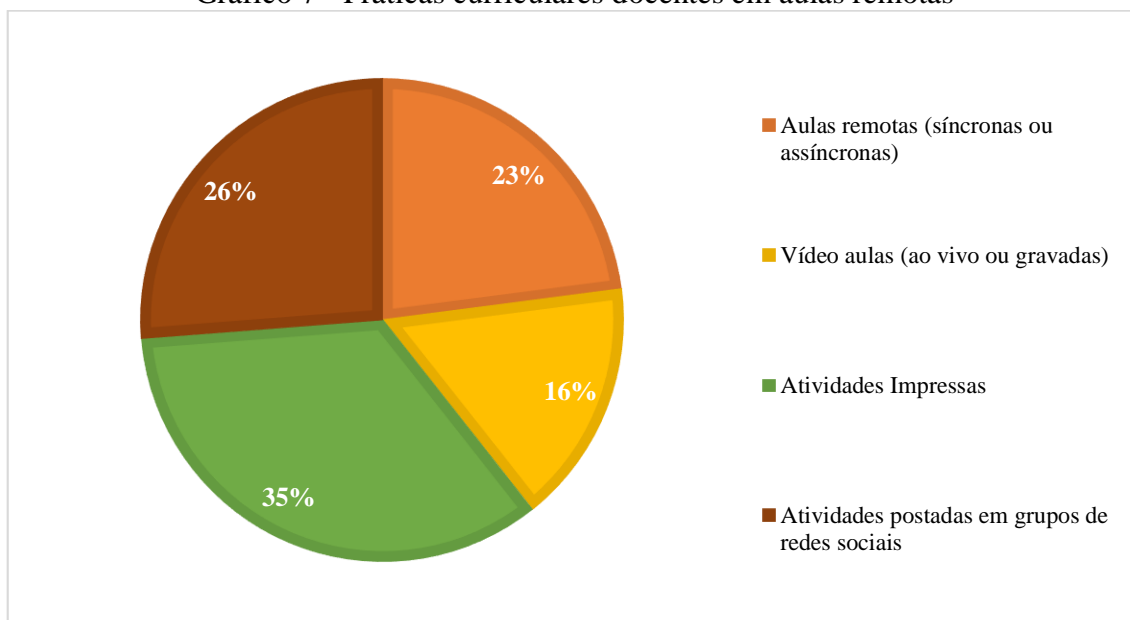
Essas escolhas foram momentaneamente modificadas, por causa da pandemia o distanciamento social impede essas propostas de aulas coletivas presenciais e o contato com a comunidade para trabalhos de campo. Os professores envolvidos em suas responsabilidades sociais precisaram dialogar e buscar novos métodos, mesmo que as condições não fossem favoráveis pedagógica e institucionalmente (FRANCO, 2012).

Permanecemos em isolamento, e por hora as escolas continuam fechadas, a utilização de recursos digitais foi adaptada para esse período remoto, assim como a mobilização das Gerências Regionais de Educação, secretarias municipais e a adaptação dos professores em suas práticas curriculares docentes vivenciadas em situações regulares, que agora são mediadas por tecnologias.

Com isso, na tentativa de continuidade ao ano letivo de 2020 as secretarias municipais da região da Mata Sul pernambucana adotaram as aulas remotas como meio para o processo educacional no período de isolamento. Para tal medida, assim como em outros estados e municípios, foram inquietados familiares, gestores, professores no intuito de serem mediados por Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Essa mobilização das práticas curriculares influenciou as práticas curriculares docentes. Os professores precisaram adequar conteúdos e a maneira como os estudantes acessariam suas aulas, entretanto, nas escolas no campo sucateadas por projetos de fechamentos de escolas seria inviável a mediação apenas pelas TIC. O gráfico abaixo demonstra a recorrência do uso de atividades impressas como uma das práticas adotadas pelos professores nesse período.

Gráfico 7 - Práticas curriculares docentes em aulas remotas



Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

A pandemia da Covid-19 apresenta desafios, mas no cenário educacional atual escancara a precarização, principalmente do acesso as TIC nas escolas no campo. Entretanto, encontramos possibilidades dos usos da mediação tecnológica, visto que os professores em sua maioria além das atividades impressas diversificaram as práticas curriculares por meio de aulas síncronas e assíncronas, vídeo aulas e estreitaram através das redes sociais as relações com os estudantes.

Essa percepção nos remete ao movimento do currículo (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018), como as políticas e práticas curriculares estão imbricadas e são influenciadas pelos discursos em evidência. As práticas curriculares em escolas no campo tiveram essas influências, sem perder de vista as suas especificidades e maneiras de atender ao movimento de ensinar-aprender.

Na emergência da demanda pelo distanciamento social os professores precisaram ressignificar e recontextualizar (VELLOSO; GRANJA, 2016) os sentidos de educação escolar a qual estavam produzindo com os estudantes presencialmente nas escolas no campo, os desafios do sucateamento e falta de acesso às TIC contribuíram para que suas práticas docentes fossem recontextualizando as políticas curriculares propostas. Os meios pelos quais mais encontraram de permanecer com suas ações, já realizadas anteriormente, foi através da entrega de atividade impressas.

Essa situação se deu em torno das discussões que tecemos sobre a precarização do ensino para as escolas públicas no campo, se os projetos sociais antagônicos ao projeto da Educação do Campo visavam o fechamento e esvaziamento dessas escolas, as políticas de inserção de tecnologia nesses espaços pouco foi enfatizada. Assim, os professores precisaram encontrar outro meio de mediar os processos escolares e ressignificar suas ações. Dessa forma,

Esses currículos que ganham vida com nossas escolhas, ações e possibilidades, formando conjuntos dinâmicos e efetivos de conhecimentos aprendidos-ensinados, nos indicam a existência de produções política e epistemologicamente defendidas e definidas nas escolas. (SAUL; GARCIA, 2016, p. 1185)

A defesa por uma Educação do Campo que, em meio a momentos de urgência como esse pandêmico, possa atender às especificidades de um currículo em torno da realidade e seja produtora de sentidos é, também, a defesa de um projeto social de educação como um direito que leve para os estudantes camponeses os saberes socialmente construídos e construa com eles possibilidades, em seus espaços, de sentidos emancipatórios e que contemplem suas realidades (MOREIRA; BRAGA, 2012).

Nesse movimento, o inacabamento (LACLAU, 2016) das políticas fica evidente, inclusive das políticas de formação de professores, que na urgência de uma pandemia tiveram que dar conta de uma realidade atípica e, em meio ao caos, produzir sentidos a esse currículo escolar.

Nesse contexto as políticas foram recriadas, e nas práticas suas fragilidades foram apontadas, os professores através da recontextualização e recriação das políticas curriculares estão para além de práticos nas escolas. Os processos de influência das políticas, de formação e de currículo nesse contexto, foram complexos (BALL, 2001), visto que as influências das trajetórias de cada docente, bem como dos discursos em circulação se fizeram presentes mais do que nunca nessa sala de aula remota.

Entendemos que, considerando as dimensões epistemológicas, política, sociocultural e histórica das tecnologias digitais, estas podem se constituir para os professores, como uma possibilidade de produção de outros sentidos para a prática pedagógica, de modo a desconstruir um processo de significação estabilizado pelo fazer docente meramente técnico (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

A demonstração das fragilidades das políticas de formação e curriculares produzidas na globalização e expansão dos recursos tecnológicos apontaram os

movimentos de recriação necessários à ação docente em meio à precarização das escolas no campo, seja em situações regulares ou atípicas. Esse/a professor/a como decisor/a curricular, não está alheio ao constitutivo dos discursos sociais, e precisou produzir sentidos ao currículo em meio a pandemia existente e aos recursos disponíveis para sua prática curricular.

Assim, o social por ser uma estrutura aberta e descentrada (LACLAU; MOUFFE, 2000) não possibilita um fechamento completo de sentidos, esses são sempre produzidos contingencialmente, e há sempre a possibilidade de no terreno da indecibilidade produzir articulações e disputas por hegemonia discursiva a partir dessas identidades dos contextos das políticas. Em meio a esse contexto pandêmico, as políticas demonstraram essa fragilidade e o movimento de se refazer no contexto das práticas curriculares docentes.

### 5.3 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REVERBERAÇÕES NOS CONTEXTOS DAS PRÁTICAS CURRICULARES E INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS DAS PRÁTICAS NAS FORMAÇÕES

As políticas educacionais são aqui discutidas no campo das políticas de formação de professores articuladas com as políticas curriculares, no entremeio das práticas curriculares docentes. Esse contexto da prática é o *locus* privilegiado de articulação entre essas políticas, no sentido de que “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem os textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

Os professores de escolas no campo, participantes dessa pesquisa, são compreendidos como produtores de sentidos, não apenas reprodutores das políticas de formação e curriculares como são propostas. Além de serem sujeitos participantes das políticas, os professores recriam em suas práticas docentes os currículos, e mobilizam saberes influenciados pelas formações que acessam.

Dessa forma, as políticas entendidas nessa ciclicidade produtora de sentidos (MAGUIRE; BALL, 2011) aos discursos que permeiam os espaços escolares e formativos, perpassam pelas interpretações, reinvenções e influências em todos os campos. Os professores sujeitos que, também, realizam leituras corroboram com a criação desses sentidos (LOPES; MACEDO, 2011).

Esses sentidos resultantes das articulações, precárias e contingentes, entre as políticas de formação de professores e as práticas curriculares docentes são apontados

pelos professores com diferentes discursos, e esses são entendidos em suas realidades e vivências enxergadas a partir de uma configuração discursiva com especificidades próprias (LACLAU; MOUFFE, 2000), e ainda que alguns desses docentes tenham acessado os mesmos programas e cursos, trazem sentidos heterogêneos dessas formações.

Sobre as influências das formações de professores em suas práticas curriculares docentes, os professores apontam vários sentidos, mas articulam que houve essa influência no contexto da prática que vivenciam em escolas no campo na Mata Sul pernambucana. Os discursos trazidos são respostas a essas influências e à demonstração de que suas trajetórias colaboram com os olhares pelos quais acessam a formação de professores.

A cada grupo as articulações vão se hibridizando, no sentido de que os períodos marcados pelos discursos sociais se articulam, em torno dessas identidades. Essa produção de sentidos, sobre as formações e suas influências, passa pelas vivências de processos formativos que estão em sintonia com a implementação de projetos societários (MENESES, 2018) pensados nos contextos de influência e produção do texto político.

Acerca da influência das formações, os professores apontaram os sentidos construídos por eles ao acessarem os cursos, programas e licenciaturas no decorrer de sua carreira na docência, ou seja, enquanto atuam nas escolas campesinas. Essas políticas de formação acessadas mobilizam sentidos de educação a partir dos discursos hegemônicos em torno dessa, bem como através de sentidos em torno da Educação do Campo num movimento antagonístico.

Corroboramos que os currículos estão marcados por influências das políticas globais e locais, bem como pelas subjetividades dos praticantes do currículo no espaço escolar e pela própria trajetória dos professores (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018). Nesse sentido, as articulações dos sentidos de influência das formações nas práticas curriculares docentes produzidos pelos professores em seus discursos são marcados por essas influências.

Esses sentidos produzidos pelos professores encontram lugar num mundo social onde as identidades articulam-se entre determinado fenômeno (BURITY, 2014), aqui em torno das políticas de formação e curriculares, no contexto das práticas. Essa concepção nos ajuda a vislumbrar os sentidos produzidos de acordo com o tempo de atuação de cada grupo de professores.

Os discursos dos/as professores/as formaram cadeias de equivalência em torno da produção dos sentidos em relação à influência que eles sentem nas formações acessadas,

sobre as suas práticas curriculares docentes articulamos em cadeias de equivalência temporais – Broto, Perfilho e Maturação –, tendo em vista as articulações discursivas durante o tempo de atuação desses participantes da pesquisa, esses foram produtores de sentidos através do que circulava socialmente e as decisões políticas existentes.

Caracterizamos os professores com nomes de flores<sup>11</sup>, seguido do apagamento, momentâneo, de sua identidade através da cadeia equivalencial temporal a qual produziram sentidos articulados nos discursos. Descrevemos as cadeias abaixo e logo trazemos as contribuições desses agentes políticos que participam das formações de professores e práticas curriculares.

Os professores de 1-4 anos de experiência atuantes entre os anos de 2016 a 2020, foram 15 participantes que formaram a cadeia equivalencial “Broto”, desses, 10 obtiveram acesso às discussões sobre o currículo voltado para a educação do campo, enquanto 5 nas formações discutiram aspectos gerais do currículo e as formações eram em torno da alfabetização e avaliações externas.

Destacamos quatro discursos dos professores Broto que nos ajudam a perceber a contextualização temporal em que vivenciam suas práticas curriculares em escolas no campo. Seu ingresso é posterior aos ataques às políticas de formação de professores pós-golpe de 2016, sucateando programas de formação inicial e continuada acerca da Educação do Campo. Sobre as influências das formações em suas práticas, afirmam:

Sim, muito, o nosso processo de desenvolvimento de práticas pedagógicas obteve uma melhora significativa, a **adaptação** não foi difícil, porém, facilitou nosso trabalho (PROFESSOR BROTO BEGÔNIA, 2020).

Aconteceram discussões sim a respeito do currículo, porém nada direcionado e específico para o campo, infelizmente. Dessa maneira, foi preciso, e é preciso até hoje, o professor buscar sempre algo mais, **que venha a sanar as necessidades tanto do alunado, como as do professor** (PROFESSOR BROTO CALÊNDULA, 2020).

De forma que leva a **rever minhas práticas pedagógicas, visando a realidade da escola do campo** (PROFESSOR BROTO LÍRIO, 2020).

Nos discursos dos professores da cadeia equivalencial “Broto”, os sentidos de influência da formação de professores nas suas práticas curriculares docentes estão articulados em torno da reflexão sobre as suas práticas a partir do que foi visto nas formações. Essa hegemonia discursiva acontece diante de políticas de formação que se

---

<sup>11</sup> Nomeamos os participantes com nomes de flores para remeter ao cotidiano campesino, mantendo o sigilo dos nomes por questões éticas, mas fortalecendo suas identidades individuais. A partir dos seus discursos, essas identidades se articularam e produziram cadeias de equivalência que foram nomeadas com o ciclo de desenvolvimento fenológico da cana-de-açúcar, símbolo da cultura, economia e desenvolvimento social na Mata Sul pernambucana.

apresentam numa conjuntura em que os professores são vistos como práticos e precisam rever suas práticas docentes em detrimento ao que está sendo proposto.

Quando o professor Lírio (2020) pontua que as formações influenciaram de forma que leva a **rever** suas práticas pedagógicas, sintetiza e articula em torno dos discursos dos outros participantes. No entanto, alguns como os professores Begônia e Camélia (2020) especificam em suas equivalências discursivas os sentidos de **adaptação** de suas práticas a partir das formações, essa adaptação em torno de um currículo que pretende homogeneizar as práticas para dar conta das especificidades das escolas no campo e turmas multisseriadas.

Os professores pontuaram a adaptação, já trazida pelos movimentos por uma Educação do Campo, no entanto, se conduzem num movimento antagônico de adaptação ao que está posto e não à construção de propostas coletivas como é defendido pelos documentos que orientam e sistematizam as escolas no campo, esse movimento discursivo elabora a adaptação curricular como uma construção, no contexto das práticas, diante das especificidades de cada comunidade (SANTOS, 2015).

Os sentidos produzidos hegemonicamente foram articulados em torno de que há influência das formações, mas dentre esses um dos professores da cadeia equivalencial “Broto” aponta que não houve influência, pois, “as formações são voltadas para o ensino geral não foca na escola do campo” (PROFESSOR BROTO AZALEIA, 2020). A falta constitutiva pontuada por esse participante apresenta a marca da precariedade da política em que não há a possibilidade de fechamento total dos sentidos, sempre há excessos que não podem ser simbolizados (LACLAU; MOUFFE, 2001).

A Educação do Campo no período de atuação dos professores da cadeia equivalencial “Broto”, sendo cerceada pelas políticas de formação em torno da BNCC e das discussões sobre as avaliações externas, é marcada pela hegemonia discursiva em torno dos sentidos neoliberalistas e neoconservadores na educação, como já vivenciados nas políticas de formação na década de 1990 (PEREIRA, 2009), e foi contribuindo para as influências dos sentidos em torno das práticas curriculares docentes desses sujeitos.

Apesar dessa tentativa de hegemonizar a formação a partir de discussões de um texto curricular que direciona as práticas, os professores Broto apontam para práticas curriculares no movimento das políticas. Em que, o contexto da prática é produtor, e os professores em suas trajetórias formativas e docentes apresentam sentidos acerca da Educação do Campo, no espaço de inacabamento através das interpretações das políticas curriculares hegemônicas (GONÇALVES; ALMEIDA, 2019).

Destacamos que a **adaptação**, como sentido construído por essa cadeia, aponta para os caminhos de disputas por hegemonia concebidos pelos movimentos sociais nos contextos de influência e produção dos textos, a reverberação desse sentido pode decorrer das práticas curriculares que contemplem as especificidades do campo no currículo ou apenas adequar currículos urbanos considerando as propostas do campo como espaço anômalo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009).

O debate em torno das influências das discussões sobre o currículo continua e aponta outros caminhos, de acordo com as produções discursivas que estavam hegemônicas em determinado momento sócio-histórico. É assim que avançamos nas discussões junto aos professores da cadeia equivalencial intermediária.

Nessa cadeia que chamamos de “Perfilho”, os professores estão no período entre 2011 e 2020 em atuação na docência de escolas no campo, dos 7 participantes 4 obtiveram acesso às discussões sobre o currículo voltado para a Educação do Campo, os outros 3 discutiram o currículo de maneira geral, em formações que não eram específicas para as escolas no campo, ou seja, formações continuadas através das secretarias de educação que generalizaram, sem levar em conta as demandas específicas desses sujeitos.

Os participantes – “Perfilho” – apontam sentidos de influência no contexto da prática que marcam um período de discursos sociais caracterizados pela implementação das políticas de formação para a Educação do Campo, essa influência global e local se mostra quando esses professores primeiramente acessaram as formações nas articulações entre as secretarias municipais, Movimentos Sociais e Universidades Federais.

Ao acessarem essas políticas, em determinada conjuntura colaborativa e coletiva para a formação dos professores, as influências nas práticas curriculares foram construídas com sentidos, como demonstra o Professor Perfilho Lavanda (2020) da realização de “um planejamento mais voltado para o campo”, para as realidades e demandas camponesas. Em um caminho antagonístico ao de planejar a partir da realidade, a cadeia equivalencial “Broto” ao ser influenciada por orientações **norteadoras** de currículo constrói esse documento apenas como texto de direcionamento – significando o currículo apenas como texto – já os professores Perfilho demonstraram um caminho mais complexo.

Essa complexidade é marcada por disputas e decisões entre o que está proposto no texto, as demandas das comunidades, as formações acessadas, assim como o estabelecimento de práticas articulatórias entre seus pares e as influências discursivas de discursos sociais que estiveram e/ou estão em evidência. Nesse movimento complexo é



que “o urbano tem sido encarado como sinônimo de universalidade pela educação escolar” (LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1148) os sentidos produzidos nas formações de professores e nas práticas curriculares esvaziam essa complexidade e comprometem a profundidade das discussões em torno da realidade campesina.

O discurso que sintetiza a articulação discursiva desses participantes apresenta essa falta da profundidade nas discussões acessadas, no entanto, não deixa de corroborar para determinada influência dos discursos em circulação nesse período, como evidenciamos abaixo:

A forma como foi abordado o currículo não retrata a realidade da Educação do campo, uma vez que geralmente lidamos com turmas multisseriadas no quesito idades, saberes e nível de alfabetização, então na prática, **as discussões não influenciaram, mas agregaram conteúdos teóricos.** (PROFESSOR PERFILHO MARGARIDA, 2020)

Os discursos produzidos, que discutimos acima, foram influenciados por disputas nas arenas de influência e no contexto da prática, esses estavam permeados por influências durante essa década (entre 2010 e 2020). Os professores Perfilho sinalizam hegemonicamente que de alguma forma suas práticas curriculares docentes foram influenciadas em seus planejamentos através das formações de professores articuladas nessa coletividade de entidades representativas da Educação do Campo.

Nesse percurso, construímos a seguir um diálogo com a cadeia equivalencial de maior tempo de experiência em escolas no campo, esses participantes são os professores experientes enfatizados por Nóvoa (2017) como sujeitos importantes na formação de novos profissionais, bem como são seus saberes acumulados ao longo do tempo de serviço que os movimentos sociais da Educação do Campo demandam que sejam sistematizados e incluídos nos currículos de formação de professores (ARROYO, 2012).

Dessa forma, os participantes da cadeia equivalencial Maturação são professores com 10 anos ou mais de experiência, esses atuam em escolas no campo entre esses 20 anos que marcam as lutas pela Educação do Campo como política pública. Dos 7 participantes 3 tiveram acesso às discussões sobre Educação do Campo, e outros 3 a discussões gerais sobre o currículo, e um deles pontua que teve acesso tanto às discussões em torno do currículo de forma geral como daquele voltado para a escolas no campo.

A hegemonia discursiva dos sentidos produzidos pelos professores Maturação perpassa por suas trajetórias formativas, foram os professores que mais tiveram acesso às políticas de formação de professores voltadas para as escolas no campo como o Escola

Ativa – professores Lótus, Perpétua e Violeta –, têm um tempo significativo de atuação/experiência na docência que corrobora para a concepção que esses professores por fazerem parte de um grupo inserido num contexto específico de escolas no campo integram “uma experiência reflectida, que não pertence apenas ao indivíduo, mas ao colectivo profissional, e dar-lhe um sentido pedagógico” (NÓVOA, 2017, p. 1127).

Sobre as influências formativas em suas práticas curriculares, articulam:

Sim, e bastante sim, aprendi que a comunidade campesina precisa ser trabalhada respeitando as suas especificações. (PROFESSOR MATURAÇÃO PERPÉTUA, 2020);

Possibilitaram um trabalho que tenha uma identificação com o Campo. (PROFESSOR MATURAÇÃO LÓTUS, 2020).

Esse sentido pedagógico atribuído por professores experientes, que estão em escolas no campo e acessaram políticas de formação voltadas para essas discussões, demonstra fortemente essa influência nas suas práticas de maneira que expressam as especificidades campesinas no movimento do currículo, esse é um sentido conquistado pelos movimentos pela Educação do Campo na legislação (MOLINA, 2012).

Os sentidos hegemônicos dessa cadeia equivalencial são especificidades do campo e como os professores podem colaborar com as comunidades incluindo suas demandas nas práticas curriculares docentes. As identidades campesinas foram abordadas em suas formações e mobilizaram esse exterior constitutivo das políticas educacionais em evidência.

Nesse movimento os professores pensam em suas práticas curriculares propostas e adequações do currículo tendo a consciência profissional e social que “é preciso desenvolver um trabalho diferenciado nas escolas do campo integrando saberes científicos, saberes locais e as necessidades da comunidade, respeitando os aspectos culturas da comunidade” (MOREIRA; BRAGA, 2012, p. 8).

Além das propostas curriculares que contemplem as especificidades dos povos do campo, os professores da cadeia Maturação construíram outros sentidos em torno de seus planejamentos, influenciados pelas discussões sobre currículo que tiveram acesso. Eles afirmam que:

Me fez trabalhar de forma planejada, organizada e direcionada dentro dos parâmetros curriculares. (PROFESSOR MATURAÇÃO ROSA, 2020);

Tínhamos que seguir as normas propostas por eles. (PROFESSOR MATURAÇÃO ORQUÍDEA, 2020);

Esses professores apresentam as discussões que tiveram sobre o currículo de maneira geral, em como suas decisões foram planejadas e organizadas pelas propostas curriculares hegemônicas, influenciadas pelas demandas nacionais e regionais que centralizam os currículos em padrões urbanos. Nesse sentido, as adequações são da escola no campo para o currículo urbano, não o contrário como é a luta dos movimentos da Educação do Campo.

Nessa construção percebemos que “o que está em jogo é a capacidade de determinados grupos sociais particulares representarem, temporariamente, a totalidade das demandas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 275). E essa representação urbanocentrada ao transcorrer o contexto da prática influenciou as decisões curriculares dos docentes, bem como, as formações que esses profissionais tiveram acesso em seu tempo de atuação nas escolas no campo.

Essa particularidade universalizada (MELO, 2019) é o que revela a hegemonia dos discursos apresentados pelos professores no contexto da prática, tanto da sua participação nas formações como a influência dessas nas suas práticas curriculares docentes em escolas no campo. Essa hegemonia construída em torno dos sentidos trazidos pelos professores demonstra que eles percebem as influências das formações em suas práticas curriculares docentes, no entanto apresentam em seus discursos as faltas constitutivas das discussões em torno da Educação do Campo e suas demandas específicas.

Nesse movimento os professores das cadeias equivalenciais – Broto, Perfilho e Maturação – apontam as influências das formações em suas práticas curriculares. Mas, em seus discursos eles produzem, também, sentidos em torno das influências de suas práticas curriculares nas formações de professores que participaram, corroborando como o que afirma Nóvoa (2003, p. 18) que o espaço formativo contribui “para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional”.

No movimento de retroalimentação das políticas/práticas (VELLOSO; GRANJA, 2016) esse espaço de socialização profissional produz influências. O contexto da prática, perpassado pelas micropolíticas e as recontextualizações da realidade em que está inserido, colabora com o movimento e a precariedade das políticas de formação e curriculares, assim, os professores não aplicam as políticas exatamente como foram propostas (GONÇALVES, 2017), mas em suas vivências apresentam influências aos contextos que estão envolvidos.

Quando os professores da cadeia equivalencial “Broto” anunciam as influências das suas práticas nas formações acessadas apontam para discursos em torno das discussões das suas práticas curriculares docentes articuladas ao currículo proposto em evidência, como afirma:

Essas formações são necessárias, e visam o pleno desenvolvimento educacional a nível municipal e estadual. Logo, **independentemente de minhas práticas**, elas devem ocorrer com frequência, pois **o currículo está em constante movimento, adaptando-se às mudanças sociais**. (PROFESSOR BROTO BEGÔNIA, 2020, grifo nosso)

O professor Broto Begônia (2020) nos trouxe a partir da questão sobre as influências de suas práticas nas formações, que essas devem ocorrer independente daquilo que ele produz. No entanto demonstra os sentidos de movimentação do currículo a partir dos discursos que circulam socialmente, o que nos remete a continuidade no processo formativo (FRANCO; ELIAS, 2018) dos professores para acompanhar a ciclicidade das políticas de formação e curriculares.

O destaque, do sentido – independentemente da influência de suas práticas as formações precisam acontecer – que trazemos do discurso apresentado pelo participante se deu pelo antagonismo em relação à hegemonia discursiva (ARAÚJO, 2015) apresentada pelos outros professores participantes que articularam seus discursos em torno das influências que suas experiências no contexto da prática produziram nas formações nesse contexto micropolítico.

Essas articulações aconteceram nos discursos trazidos pelas três cadeias de equivalência – Broto, Perfilho e Maturação – de professores que nas práticas articulatórias mobilizaram os sentidos das experiências que eram discutidas em torno de suas práticas curriculares docentes nas formações, sejam elas gerais ou voltadas para a Educação do Campo.

Essa mobilização de suas demandas, segundo eles, foram os sentidos de influência que perceberam a partir de seus contextos nessas formações. Então, essas influências não estão apenas nos contextos macros, elas alargam a possibilidade de produção de sentidos de Educação do Campo, justiça social e emancipação dos e com os povos do campo no espaço escolar (MOLINA, 2012).

Esse movimento, do inacabamento e da ciclicidade dos sentidos produzidos, é pontuado pelos professores a partir de suas influências formativas, mas também das experiências vivenciadas em suas carreiras. Acerca das influências das suas práticas nas

formações, demonstram uma articulação entre os discursos dos professores da cadeia equivalencial Broto e Maturação:

Diagrama 6 - Articulações entre as cadeias equivalenciais sobre as influências das práticas nas formações

Cadeia de Equivalência Broto

- Sim, de maneira a ter um olhar diferente sobre minha **prática**, porém volto a citar depende muito do formador, pois o currículo é algo muito complexo dependendo da área de ensino e muitas das vezes eu mesma tenho que me virar sozinha para entender cada nomenclatura dele (PROFESSOR BROTO CAMÉLIA, 2020);
- Sim, de uma maneira positiva, pois é sempre válido compartilhar **experiências** (PROFESSOR BROTO LÍRIO, 2020).

Cadeia de Equivalência Maturação

- Sim, trabalhando o projeto Escola Ativa, as **minhas práticas** foram muito discutidas e tivemos muitos resultados positivos (PROFESSOR MATURAÇÃO PERPÉTUA, 2020);
- Levando **minhas experiências** para os momentos de formação (PROFESSOR MATURAÇÃO LÓTUS, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Esses professores demonstraram o movimento de influência a partir das discussões das suas experiências nos espaços formativos, colaborando para influenciar os contextos micro com suas práticas docentes. Assim, “novas possibilidades podem surgir quando políticas nacionais e internacionais vão ganhando novos significados por iniciativas locais” (VELLOSO; GRANJA, 2016, p. 210).

As práticas docentes como produtoras de sentidos locais, nas salas de aula nas escolas no campo e nas formações de professores, demonstram que as influências são apontadas pelos atores no contexto das práticas. A não sistematização dessa influência, como acontece com os produtores de textos, faz com que esse movimento fique nos espaços de discussão, interpretação e recriação das políticas.

A valorização dos saberes acumulados para a formação dos professores do campo, é inclusive, proposta nos currículos de formação e nas práticas que têm “como um dos seus objetivos formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais, ou seja, os currículos objetivam afirmar esses profissionais como sujeitos de políticas” (ARROYO, 2012, p. 362).

O contexto da prática em que os professores se encontram inseridos e produzindo sentidos às formações e ao currículo são, também, produtores sociais de discursos e articulações desses, tendo em vista que “o contexto da prática é produtivo, mas não pode ser entendido fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder

estruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 260).

Os professores participantes não estão alheios aos discursos produzidos nos contextos macro de influência, tão pouco, aos do texto político. Nesse sentido, esses sujeitos produzem sentidos a partir de suas trajetórias, formações, e no contexto em que está inserido, e a partir de relações de poder estabelecidas nesses espaços, porque “justamente por ser toda posición discursiva, participa del carácter abierto de todo discurso y no logra fijar totalmente dichas posiciones em un sistema cerrado de diferencias” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 197).

Ao levar suas experiências para os espaços de formação os professores são constrangidos pelas relações de poder estabelecidas com os formadores, ambos sujeitos influenciados/influenciadores dos discursos sociais e participantes desse caráter aberto das políticas, ficam na dependência, também, de suas subjetividades como o professor Broto Lótus (2020) aponta que “depende do formador” estabelecer relações entre o que está proposto e a vivência trazida pelos professores.

A dependência dessa subjetividade do formador coloca as articulações entre o proposto-vivido das políticas de formação e curriculares a serem experienciadas através de deslocamentos e rupturas (MAGALHÃES, 2018) do micro contexto em que estão inseridos. Esse espaço produz, inclusive, tensões e a multiplicidade de sentidos presente nos discursos em circulação socialmente e diante da ciclicidade das políticas.

Essa ciclicidade dos discursos, e sua incompletude, presente nos sentidos produzidos pelos professores, demonstra as rupturas das emergências formativas reivindicadas pelos Movimentos Sociais para essa formação dos professores de escolas, principalmente, no campo. De maneira que, as políticas de formação inicial e continuada ganhavam espaço nos estados e municípios, os movimentos por uma Educação do Campo disputavam e tensionavam lugar nessa política de formação de professores, para a sistematização dessa formação para e com os professores do campo.

Demanda-se dos currículos que incorporem, sistematizem e aprofundem esses saberes e essa formação acumulada, e que os ponham em diálogo com seu direito aos saberes e concepções das teorias pedagógicas e didáticas, de organização escolar, de ensinoaprendizagem para a garantia do direito à educação dos povos do campo (ARROYO, 2012, p. 363).

Com essa disputa nos contextos de influência (BALL, 2001) tensionando espaço nas formações, os Movimentos Sociais contribuem para a produção dos sentidos trazidos

pelos professores em suas articulações discursivas em torno de que suas **experiências** nas práticas curriculares produziram influências nas formações. Mas ao mesmo tempo em que essa disputa se estabelecia os antagonismos no “límite de toda objetividad” (LACLAU; MOUFFE, 1987) se apresentavam nesse contexto de influência, bem como no contexto da prática.

Esses limites esbarram nos desafios de “como equacionar e programar a inclusão nesses programas de formação específica dos profissionais que atuam ou atuaram na educação específica dos povos do campo, reconhecendo-os como sujeitos de políticas específicas de valorização e de formação” (ARROYO, 2007, p. 167). As articulações discursivas dos professores como produtores de recriações das políticas de formação para a Educação do Campo colaboraram com essas reivindicações de formação específica e valorização da profissão docente nas escolas no campo, produzindo junto aos movimentos sociais sentidos de formação e valorização no contexto de produção dos textos e interpretando essas políticas em seus espaços de atuação (VELLOSO; GRANJA, 2016).

Os professores participantes que nos ajudam a vislumbrar antagonismos a esses discursos de valorização e formação a partir da acumulação de saberes na profissão docente, estabelecem os limites aos discursos apresentados e produzem sentidos outros. Demonstram que não sentiram a influência de suas práticas nessa formação. Esses discursos antagônicos se articulam entre duas cadeias de equivalência, e apontam produções de sentido que não houve influência de suas práticas na formação:

#### Diagrama 7 - Articulações discursivas a falta de influências das práticas nas formações

##### Cadeia de Equivalência Perfilho

- Não. De maneira alguma. Até porque as formações não eram específicas para a Educação do campo (PROFESSOR PERFILHO MARGARIDA, 2020)

##### Cadeia de Equivalência Maturação

- Não. Pois adquiri novos conhecimentos, saberes que eu não tinha, principalmente culturais (PROFESSOR MATURAÇÃO ROSA, 2020)

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

As articulações apresentadas entre os professores Perfilho e Maturação em torno do antagonismo aos sentidos produzidos pelos outros professores participantes, se deu por não sentirem que suas práticas influenciam as formações, mas que foram receptores do que fora ensinado e de que há necessidade dessa formação, e que ela precisaria ser

específica para a Educação do Campo para que pudesse influenciar através de suas práticas nesse espaço formativo.

É nessa movimentação dos discursos entre as lutas por hegemonia que os antagonismos produzem as práticas articulatórias em torno das faltas constitutivas que estão fora das representações das identidades e sentidos dos discursos hegemônicos (LACLAU; MOUFFE, 1987). Nessas faltas constitutivas os movimentos sociais, nos contextos de influência reivindicavam, assim como os professores nesse contexto da prática, espaços de discussão no currículo e na formação de professores (ARROYO, 2007) que atendessem às demandas dos povos do campo e às especificidades das escolas no campo.

Essas demandas, por políticas curriculares e de formação específicas, criam articulações discursivas para hegemonizar os sentidos de formação nas políticas educacionais do campo e visam, entre os discursos que se entrecruzam nessas arenas, estreitar o limiar entre os atores dos vários contextos, sejam, os professores, movimentos sociais, sindicais, entidades e órgãos representativos do governo.

Além disso, a reverberação das influências das formações nas práticas curriculares é um discurso construído de forma hegemônica pelos grupos dos professores, mesmo que essas influências não sejam direcionadas à Educação do Campo especificamente. Já as articulações das influências das práticas nas formações apontam os antagonismos construídos entre esses sujeitos e os discursos sociais em que cabe ao professor aprender e aplicar aquilo que lhe fora ensinado.

No entanto, os professores que articulam sentidos aos discursos em que suas práticas influenciam as formações ficam no campo do compartilhamento de suas experiências em escolas camponesas, não necessariamente essas influências são sistematizadas no micro contexto da política. Na produção discursiva sobre a formação dos professores para a Educação do Campo, os movimentos sociais não apresentam um fechamento fixo dos sentidos para essa, mas afirmam que a certeza para essa é:

Tal formação deve assentar-se em princípios universais já consagrados no setor das ciências da educação, e que leve em conta que o campo é constituído de especificidades que não podem ser ignoradas nos processos educativos, mais que isso, essas especificidades somente estarão presentes se o professor tiver tido formação adequada (MUNARIN, 2006, p. 25).

A formação política e os recursos para que o professor se sinta nessa posição discursiva e colabore com os processos educativos das escolas no campo são pautas



essenciais dos movimentos sociais. A efetividade da ação docente que contemple as especificidades e articule com os conhecimentos socialmente construídos precisa de um professorado com formação apropriada e proporcione um movimento de influências entre “os contextos de influência e produção, e vice-versa. Ou seja, esta noção só reforça nossas hipóteses de que as escolas não se dissociam do mundo que as circundam” (VELLOSO; GRANJA, 2016, p. 214).

Apresentamos no diagrama abaixo os movimentos de influência mútua entre os contextos e os sentidos produzidos até aqui com a colaboração dos professores participantes dessa pesquisa. Percebemos assim a ciclicidade das práticas articulatórias nas políticas pelos sentidos de Educação do Campo, formação de professores e currículo entre os contextos de influência, de produção dos textos e da prática (BALL, 2001, 2011; MAINARDES, 2018).

Diagrama 8 - Movimento de influências mútuas nos espaços e o entrecruzamento dos sentidos de influência entre os atores das micropolíticas



Fonte: A Autora (2020)

Assim, é nessa movimentação que a circularidade e incompletude das políticas através dos atores que ocupam cada um dos contextos, e que, “podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas “leituras” e interpretações” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 30), produzindo e recriando sentidos de formação e de currículo, bem como influências entre aquilo que é proposto e o que é vivido, quebrando essa dicotomia,

estabelecendo relações de inacabamento, precariedade e contingência nas políticas (LACLAU; MOUFFE, 2000).

#### 5.4 INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS NO CAMPO EM SITUAÇÕES REGULARES E EM AULAS REMOTAS

Para que pudéssemos problematizar como as políticas de formação que os professores acessaram reverberaram nas práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em aulas remotas ou on-line, aprofundamos as discussões em torno dessa influência a partir dos dados analisados sobre os discursos produzidos pelos/as professores/as em suas aulas regulares e nas aulas remotas, que estão ocorrendo em função do distanciamento social.

Os discursos dos professores se articularam para hegemonizar sentidos sobre as influências das formações em suas práticas curriculares docentes em situações regulares, em que estariam em suas salas de aula fisicamente em escolas no campo. Esses sentidos foram construídos em torno de formações que norteiam as práticas dos professores, e que os fazem refletir acerca de suas próprias práticas em função das influências formativas.

As formações das quais os professores participaram englobaram as políticas de formação e curriculares que envolveram a Educação do Campo, as avaliações externas, a BNCC e o currículo de Pernambuco. Essa articulação de demandas (LACLAU, 2011) em que os professores estão envoltos nas formações movimentam as políticas-práticas para a construção dos sentidos que eles produzem na sala de aula.

Articulamos os discursos das três cadeias de equivalência – Broto, Perfilho e Maturação – visto que os sentidos produzidos pelos professores foram universalizados em torno de direcionamento, orientação, um norte a ser seguido. Sobre isso eles apresentam:

### Diagrama 9 - Influências das formações nas práticas curriculares: sentidos de direcionamento das práticas docentes em escolas no campo

#### Cadeia de Equivalência Broto

- Essas formações **norteiam** nossas práticas pedagógicas facilitando nossa desenvoltura em sala de aula, nos dá um norte no que diz respeito a basearmos nossas práticas em metodologias que realmente funcionam (PROFESSOR BROTO 04, 2020).
- Contribuíram para me **nortear** em meus fazeres pedagógicos na escola do campo (PROFESSOR BROTO 15, 2020).

#### Cadeia de Equivalência Perfilho

- As formações contribuíram profundamente com as minhas práticas porque no início nós professores estávamos ensinando de qualquer forma, não tínhamos **uma linha para seguir** e hoje somos capacitados, e realizamos um excelente trabalho (PROFESSOR PERFILHO 03, 2020).

#### Cadeia de Equivalência Maturação

- Foram esclarecedores e **norteadores**, fizeram refletir a minha prática (PROFESSOR MATURAÇÃO 02, 2020).
- Me serviu como **norteador** dos desenvolvimentos das aulas e planejamento (PROFESSOR MATURAÇÃO 05, 2020).
- Os cursos oferecidos nos deram um **norte** para trabalharmos de maneira alinhada à realidade do Campo (PROFESSOR MATURAÇÃO 07, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Esse movimento, da construção dos sentidos, chamaremos de reverberações das influências das formações nas práticas curriculares. Essas influências enquanto **norteadoras** das práticas apontam para os caminhos das decisões, e reafirmamos os professores como decisores curriculares (SANTOS; LEITE, 2018), mas também influenciados em suas decisões por essas articulações discursivas em torno dos elementos que eles sentem **nortear** as suas práticas.

Nesse terreno da decisão curricular, em que o professor está imerso na urgência das demandas das práticas pedagógicas – discente, gestora, epistemológica, docente (SOUZA, 2009) – a decisão está permeada pela construção social do sujeito, como Laclau (2016) afirma não existir uma decisão individual, mas construída nas articulações discursivas, que estão imbricadas entre os sujeitos do contexto da prática.

É diante da decisão que o sujeito se vê num emaranhado de influências discursivas, o professor está nesse entremeio das políticas de formação e curriculares, sendo um decisor curricular e produtor de sentidos no micro contexto das políticas, ele está também sendo influenciado em suas decisões, e as formações que os **norteiam** colaboram para essa influência.

Esses agentes norteadores, mobilizados de forma articulada nos discursos dos professores, perpassam por cursos de formação continuada das secretarias de educação,

principalmente, mas também são apontados por professores que estiveram em cursos específicos sobre a Educação do Campo. A cadeia equivalencial “Broto”, aponta que as discussões ao redor das influências das formações em suas práticas curriculares docentes em escolas no campo, os fizeram pensar na adaptação curricular as realidades do campo.

O jeito de acolher os alunos, como selecionar os conteúdos de acordo com a **realidade do aluno** na comunidade onde mora (PROFESSOR BROTO AZALEIA, 2020);

Contribui para um ensino vindo das **necessidades do aluno** (PROFESSOR BROTO VERBENA, 2020);

Da forma de enxergar o **outro**, com um olhar diferenciado (PROFESSOR BROTO ÍRIS, 2020);

De forma que motive os educadores na observação e **apropriação** da riqueza que o **campo** brasileiro oferece à ampliação dos conhecimentos escolares (PROFESSOR BROTO HORTÊNCIA, 2020);

Tem sempre uma boa contribuição. Pois lá é **direcionado especialmente para os alunos do campo** (PROFESSOR BROTO GIRASSOL, 2020).

Essa cadeia de equivalências apresenta os sentidos da influência dos espaços formativos em suas práticas curriculares docentes através da abordagem de um currículo a partir da realidade dos estudantes, do meio em que vivem. Esses sentidos foram fomentados pelos movimentos sociais por uma Educação do Campo, na tentativa de superar os currículos propostos como um **norteador**, uma vez que proponham uma formação de professores com autonomia e formação política.

Diante disso, as formações propuseram aos professores a resignificação, a qual chamamos de movimento de recriação, das políticas curriculares para as escolas no campo, contemplando as especificidades do contexto das comunidades campesinas, articulando com as propostas curriculares dos conhecimentos socialmente hegemônicos.

A resignificação do conhecimento não pode ser uma linha de mão única, mas, deve acontecer, em função do contexto onde se produz e esse contexto comporta, tanto o que é produzido cientificamente, quanto o que é produzido pelos saberes não-acadêmicos, por vias e por situações diferentes (JESUS, 2006, p. 53).

A reivindicação por uma formação de professores que contempla uma agenda política dos movimentos do campo, não negligencia os currículos propostos, mas colaboram com os docentes enquanto sujeitos políticos capazes de serem produtores curriculares que atendam as demandas da realidade com os saberes produzidos nas comunidades e articule aos conhecimentos científicos.

Mas nessa cadeia equivalencial discursiva, encontramos entre os professores uma proposição que aponta muito esse movimento de articular a realidade aos conhecimentos

formativos nas práticas curriculares. Acerca da influência das formações em suas práticas docentes nas escolas no campo em situações regulares, pontua:

Me fizeram enxergar outro olhar para a **educação campesina**, porém não concordo com toda a ideologia. Pois embora precisamos exaltar os saberes da terra... estes não são requeridos nos vestibulares e concursos (PROFESSOR BROTO GARDÊNIA, 2020).

Embora precise elaborar sentidos nas propostas pedagógicas que contemplem suas especificidades campesinas, existem os antagonismos nos sentidos que foram trazidos no discurso acima, apesar de reconhecer a importância existe a negação de que “é preciso desenvolver um trabalho diferenciado nas escolas do campo integrando saberes científicos, saberes locais e as necessidades da comunidade, respeitando os aspectos culturais da comunidade” (MOREIRA; BRAGA, 2012, p. 8).

As propostas curriculares para a Educação do Campo visam superar essa dicotomia entre urbano e rural, pensar a prática pedagógica diante da realidade da comunidade sem sobrepor essa aos conhecimentos socialmente produzidos, possibilitando ao estudante acesso as mais variadas experiências formativas, inclusive prestar vestibulares e se inserir no mercado de trabalho, mas sem distanciar-se de sua identidade ou mesmo deixar de enxergar possibilidades de vida social e econômica no campo.

No entanto, o discurso do Professor Broto Gardênia (2020), reforça que apesar das influências de uma formação com discussões sobre a Educação do Campo “o discurso urbanizador vai se tornando gradativamente hegemônico na teoria pedagógica com uma perspectiva universalista que vai anulando as especificidades e a necessidade de uma política educacional específica do campo” (SILVA, 2006, p. 69).

Nesse sentido, é preciso superar os aspectos de uma política urbanocentrada nas formações de professores e nas práticas curriculares que reforçam dicotomias entre as escolas no campo e as da cidade (MOREIRA; BRAGA, 2012), que influenciam dinâmicas escolares em que um espaço está em evidência em detrimento de outro. Sobre essa superação como papel das escolas do/no campo Arroyo (2012, p. 237), afirma:

Uma das funções dos currículos de educação do campo será a de dar centralidade política e pedagógica ao direito da infância e da adolescência, dos jovens e dos adultos do campo a se conhecerem nessa especificidade histórica e de garantir o seu direito a se reconhecerem nesses processos de segregação e inferiorização. A histórica inferiorização dos povos do campo se traduz nas representações sociais, políticas e culturais, que carregam essas marcas

inferiorizantes dos coletivos diversos. Desconstruir essas representações será uma função da escola do campo.

A desconstrução dessa inferiorização encaminha, nas práticas pedagógicas em escolas no campo, a responsabilização e comprometimento com os sentidos sociais a que ela se vincula. Os professores da cadeia equivalencial “Broto”, articulam os sentidos de **direcionamento** e **apropriação** das questões campesinas nos espaços escolares, e que as influências nas formações perpassaram por esses sentidos. Embora haja a discordância da abordagem centrada nos saberes campesinos, sendo pontuado pelo Professor Broto Gardênia os sentidos da necessidade de em suas decisões curriculares abordarem o currículo proposto pelas políticas curriculares hegemônicas, pois são essas consideradas nos espaços acadêmicos, avaliações externas e no mercado de trabalho.

Assim, observamos as influências das hegemonias discursivas produzidas pelos contextos macro, mesmo entre os sujeitos que estão envolvidos nas formações e carregam propostas contra hegemônicas, de educação, pautadas nos Movimentos Sociais, como as formações de/com os professores sugeridas pelas políticas de Educação do Campo.

Como forma de mudar as estruturas da formação de professores existente, muitos têm sido os esforços de grupos educacionais e teóricos que defendem a educação pública e uma formação docente pautada em propostas contra hegemônicas, que confrontam os modelos preestabelecidos, considerando a complexidade dos contextos concretos de prática e reforçando a autonomia dos professores, de modo a mobilizar saberes teóricos e práticos para construir novos conhecimentos, analisar criticamente a realidade e transformá-la (MOURA, 2020, p. 48).

A essa contra hegemonia, defendida pelos movimentos por uma Educação do Campo nas formações dos professores, entendemos a partir da TD como um movimento antagônico que está nas faltas constitutivas dos discursos que estão estabelecidos, contingencialmente, como hegemônicos, e esse antagonismo se estabelece na impossibilidade de fechamento último dos sentidos (MELO, 2019).

Nessa impossibilidade de fechamento último dos sentidos produzidos, os professores ainda articulam os discursos acerca das influências das formações nas aulas regulares através dos enunciados **aprimoramento** e **aperfeiçoamento** para o crescimento profissional e melhoria das práticas de ensino, como anunciam:

### Diagrama 10 - Influência das formações de professores nas práticas curriculares em situações regulares

#### Cadeia de Equivalência Broto

- Contribuíram de uma forma intelectualmente estimulante, é socialmente relevante pois nós profissionais da educação precisamos estar em constante **aperfeiçoamento** (PROFESSOR BROTO 03, 2020);
- Acredito que de forma significativa, como já falei, tem formações que deixam muito a desejar dependendo do formador! Mas diante de algumas tenho aprendido muito e tenho **crescido profissionalmente** (PROFESSOR BROTO 07, 2020).

#### Cadeia de Equivalência Perfilho

- **Aprimorando** na prática de trabalhos lúdicos, como jogos, conto de história, entre outros (PROFESSOR PERFILHO 07, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Os enunciados: aperfeiçoamento e aprimoramento das práticas docentes produzidos pelos professores são influenciados pelos discursos das políticas enquanto texto político, que circularam e circulam no micro contexto a partir da LDB 9.394/96 que visa o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais da educação como uma das garantias da qualidade da educação no Brasil (BELLO, 2009). Esse discurso reverberado no contexto da prática resulta das práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFE, 1987) existentes nos contextos de produção e influência das políticas para formação dos professores após a promulgação da LDB 9.394/96 e a ênfase da lógica das competências.

As formações continuadas, que foram as principais indicações dos professores sobre os espaços formativos, apresentam sentidos que estão presentes nos discursos hegemônicos de uma formação de professores que garanta a qualidade da educação básica, que esses busquem aperfeiçoar suas práticas e que estejam alinhadas às competências exigidas pelas políticas curriculares em evidência. As disputas em torno da qualidade da educação apresentam marcas discursivas dos movimentos da Educação do Campo que “têm se organizado para buscar uma educação de qualidade, na qual o termo qualidade signifique possibilidade de emancipação humana” (MOREIRA; BRAGA, 2012, p. 11).

Nessa disputa, visam superar a lógica das competências reverberada nos contextos das produções dos textos políticos, enquanto documentos discutidos no capítulo quatro dessa produção, que reverbera no contexto das práticas, tanto influenciando a formação dos professores, como suas práticas curriculares docentes. Essa lógica das competências que evidencia as reformas da educação básica (SCHEIBE, 2004) coloca em destaque a

formação do professor voltada para o atendimento ao estudante e aos projetos sociais capitalistas.

Esse sentido reverberado, construído no contexto de influência e de produção do texto, é sinalizado pelos professores quando apontam que as formações influenciaram na maneira como trabalhar os conhecimentos a partir da realidade dos alunos camponeses, como atender as demandas das políticas curriculares hegemônicas e demandas das comunidades.

A prática curricular docente em torno da realidade dos alunos do campo, vem sendo construída ao longo dos anos, mesmo antes das políticas públicas para a Educação do Campo. Essa reverberação no contexto da prática ocorre através de articulações discursivas hibridizadas entre demandas dos Movimentos Sociais e dos sentidos de educação hegemônicos entre os anos 1990 e 2010, quando houve a construção de documentos para a formação de professores pautada nesses sentidos de **aprimoramento** e **aperfeiçoamento** para o atendimento da educação básica, ao mesmo tempo que partisse da realidade do próprio aluno a construção das competências do currículo.

Nessa articulação de sentidos, as produções dos movimentos sociais que disputaram espaço no currículo e nas discussões para a formação de professores, e mobilizam esses enunciados de aprimoramento e aperfeiçoamento, no sentido de que quando tratam da formação docente ponderam que “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva” (CALDART, 2012, p. 264).

Os sentidos construídos e articulados entre os professores em situações regulares estão em torno do **aperfeiçoamento** e da prática curricular a partir da **realidade do aluno**, são as influências sentidas pelos professores quando estão em suas salas de aula, em espaços físicos nas escolas no campo. A hibridização dos sentidos em torno de uma educação de qualidade – formação específica e competências – para as escolas no campo não sinalizam caminhos de articulações harmônicas, mas disputas no campo das políticas que em determinado momento articulam identidades semelhantes em torno de hegemonizar um sentido (BURITY, 2014). Sentido esse reverberado nas práticas dos professores e em suas formações, acessadas através dos programas e cursos de formação inicial e continuada entre os anos 2000 e 2020.

Contudo, no ano de 2020 nos deparamos com uma crise sanitária que modificou o atendimento escolar para o ensino remoto, nessa vivência as políticas de formação e



curriculares tiveram ‘novas’ produções discursivas diante da pandemia da Covid-19, nesse contexto as reverberações no contexto da prática curricular docente também foram evidentes, tendo em vista que, as salas de aula são o micro contexto mais próximo entre o currículo proposto-vivido. Professores e alunos vivenciam as políticas curriculares, nas práticas docentes e discentes nesses espaços, e isso foi afetado pelo distanciamento social.

Mais do que nunca a educação está a passar por um momento de grandes desafios. Nos últimos meses, a comunidade educativa tem sofrido imensas alterações nas suas práticas, agudizadas pela ausência física e pela presença invisível a que o mundo da digitalização nos foi habituando. Estamos perante uma situação que requer grande capacidade de colaboração, partilha e inovação entre os atores da comunidade educativa (MORGADO; SOUSA; PACHECO, 2020, p. 2).

O atual contexto, mediado por tecnologias digitais, a ênfase da necessidade de práticas articulatórias colaborativas elucida a necessidade de que os professores e estudantes produzam outros sentidos para a educação, formação de professores, práticas curriculares e para o currículo. Assim, buscamos discutir em torno das reverberações das formações de professores nesse contexto de pandemia e aulas remotas nas escolas no campo, agora acontecendo em vários espaços simultâneos, nas casas de cada sujeito que compõe essas práticas pedagógicas.

Assim, o contexto do ensino remoto apresenta vários desafios, dentre eles “encontram-se professoras que diariamente assumem a tarefa de escolarizar à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3), e deriva dessa produção discursiva o enunciado **adaptação**, tão disputado nos contextos de produção dos documentos, mas aqui emerge na urgência do atendimento aos estudantes em meio a pandemia. No diagrama abaixo demonstramos o que os professores apresentaram entorno das influências das formações no contexto das práticas curriculares no sentido de **adaptação** a uma realidade não esperada, as inovações tecnológicas as quais a escola, principalmente no campo, estava despreparada.

### Diagrama 11 - Articulações discursivas sobre as influências das formações de professores nas práticas curriculares em aulas remotas

#### Cadeia de Equivalência Broto

- De uma forma um pouco diferente para o cenário que estamos vivendo atualmente mas sempre a cada palestra que se tem em vídeo os profissionais deixam sempre claro a importância que para se ter uma educação de qualidade é necessário que o docente esteja constantemente aprimorando seus conhecimentos nos **avanços e inovações** (PROFESSOR BROTO 03, 2020).
- Muito pouco. Já que não fomos preparados para esse novo, estou descobrindo, pouco a pouco, o quanto é importante se descobrir nas **redes tecnológicas** que abastecem nossa sociedade de informações, porém dia após dia é uma nova descoberta, é um novo ciclo que se constrói em conjunto com eles - alunos (PROFESSOR BROTO 06, 2020).
- Acredito que por ser algo novo, onde ninguém estava preparado para enfrentar esse novo contexto, as formações ainda estão se adaptando e temos enfrentado muita dificuldade, uma vez que, esse **novo** depende muito da **tecnologia** (PROFESSOR BROTO 07, 2020).

#### Cadeia de Equivalência Maturação

- Contribuíram de forma clara onde podemos trabalhar com a **tecnologia** (PROFESSOR MATURAÇÃO 04, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Os professores das cadeias equivalenciais “Broto” e “Maturação”, acerca das reverberações das formações em suas práticas curriculares em meio a pandemia e o ensino remoto, produziram articulações discursivas em torno do enunciado das adaptações tecnológicas. A tecnologia é o principal significante nessa articulação discursiva dos professores participantes, por ser a mediadora das aulas remotas, essa foi a principal influência que as formações produziram nas suas práticas.

A tecnologia, através das redes sociais e plataformas digitais, foi a saída para dar continuidade ao ano letivo, assim a abordagem dessa temática se fez emergente nos discursos das políticas de formação de professores. Os docentes, em meio a uma pandemia, tendo que adaptar-se às aulas remotas onde nem todos os alunos estavam presentes, agindo na novidade responderam nas suas práticas curriculares docentes “urgências sentidas pelo exercício da docência” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Essa urgência no contexto da prática foi sentido, também, na precariedade do atendimento à educação básica em escolas no campo, no sentido da falta constitutiva já existente como lacuna na formação dos professores, mais uma vez pontuada por um dos professores participantes, agora no contexto das aulas remotas, como afirma o Professor Broto Azaleia (2020) “Como fazer com que o aluno participe das aulas onde as formações não prepararam os docentes pra essa realidade e o professor do campo mais uma vez ficou esquecido”. Esse contexto do ensino remoto “requer sobretudo que as professoras se mantenham ativas, criativas e produtivas além do habitual. A forma conhecida pela qual

as professoras estavam acostumadas a conduzir seu trabalho já não serve mais” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 11).

Para além da produtividade requerida nesse contexto de pandemia, essa percepção retrata uma realidade em que a maioria das escolas no campo estão inseridas, da subalternidade e da precarização, isso ecoa na falta de acesso as tecnologias e esse sentimento do esquecimento da realidade campesina. As formações colaboraram com as adaptações na situação emergente que vivenciamos, mas denunciam situações que antecedem a pandemia, os professores aproximam-se do que Nóvoa (2017, p. 1125) traz em seus dizeres, que: “a formação continuada se desenvolve no espaço da profissão, resultando de uma reflexão partilhada entre os professores, com o objetivo de compreender e melhorar o trabalho docente”.

As formações que abrangem de forma geral as situações, sem refletir as especificidades que emergem do contexto da prática, promovem a sensação desse esquecimento, da solidão no processo de ensino-aprendizagem, de que a docência no campo fica relegada às margens das políticas. Os discursos antagônicos mobilizados pelos Movimentos Sociais e de representantes educacionais em torno das aulas remotas em meio a pandemia da Covid-19 foi reverberado nos sentidos das influências, da formação nas práticas, percebidas na afirmação do Professor Perfilho Cravo (2020) “Nunca pensaram nesta possibilidade e nem quero que pense, pois educação do campo não se pode fazer a distância neste contexto político que estamos. Em outro momento, acho que devemos sim construir”.

A construção de políticas de formação e curriculares em meio a uma conjuntura neoliberal e neoconservadora, que visa o aligeiramento da formação dos professores e a centralização curricular, apresenta perigos de uma hegemonia discursiva de movimentos que pensam a educação como mercadoria. “O momento vivido denuncia o quão vazia é a argumentação de que a educação deva ser gerida para a eficiência dos meios, sem considerar seus objetivos e a qualidade social do que se cria na relação entre alunos, professoras e comunidade” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 6).

Essa articulação discursiva que trata a educação como uma mercadoria antagoniza com os discursos dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo. Ainda assim, a afirmação da construção dessa mediação tecnológica se faz necessária desde que em uma conjuntura favorável às práticas articulatórias que atendam as demandas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo. Nesse contexto:

O desafio do professor, portanto, é observar essas mudanças para compreendê-las, no âmbito do seu trabalho pedagógico, a fim de que possa ressignificá-lo, atualizá-lo. Isso exige tempo mais longo para formação dos envolvidos no processo, com preparação de infraestrutura tecnológica que vise à aprendizagem. Entretanto, com a suspensão das aulas, o ensino remoto entra em cena como resposta à crise e o professor, sem tempo de parar para refletir, precisou agir na urgência (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 31).

Ao agir na urgência, os professores das cadeias de equivalência “Perfilho” e “Maturação” hegemonizaram os sentidos de **adaptação** com mais ênfase, a recorrência do enunciado é apresentada de várias maneiras, desde a adaptação à realidade dos estudantes como a adaptação de suas práticas docentes ao contexto pandêmico, que precisou dessa mediação tecnológica, e uma formação para os professores sem a proposição de tempo para reflexão sobre as questões que estavam elaborando nas suas ações.

Na elaboração das articulações discursivas, analisamos abaixo como os professores sentiram a reverberação das formações através do enunciado adaptação:

#### Diagrama 12 - Articulações discursivas antagônicas sobre as formações de professores para a adaptação as aulas remotas

##### Cadeia de Equivalência Perfilho

- Não houve nenhuma formação que contribuísse para a minha prática no contexto da pandemia. Foi necessária uma **adaptação** de tudo o que era possível para oferecer algum conteúdo de qualidade e que tivesse algum efeito positivo no processo de alfabetização. Vale lembrar que na Educação do campo, contamos com situações onde é levado em consideração a vida do aluno para que a partir daí, possamos desenvolver os planejamentos e planos de aulas (PROFESSOR PERFILHO 06, 2020).
- As formações me deram conteúdos teóricos que precisaram ser **adaptados** para a realidade das escolas do campo (PROFESSOR PERFILHO 06, 2020).

##### Cadeia de Equivalência Maturação

- Nos preparando para uma **adaptação** a essa nova realidade (PROFESSOR MATURAÇÃO 07, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Nota: Elaborado a partir das repostas dos/as professores/as aos questionários

Os professores se veem desafiados em meio a um momento político que desfavorece suas formações, que tenta controlar suas ações docentes, ao mesmo tempo vivencia perdas, medo e circunstâncias adversas na vida, assim como os estudantes, e sem o tempo para a reflexão, mais uma vez age na urgência de atender ao trabalho docente por imposições e na precariedade em que estão suas práticas curriculares.

É nesse espaço que as práticas curriculares docentes precisam ser recriadas, com mediações tecnológicas quando possível. Mas como aponta o Gráfico 05, os professores estão se expondo ao vírus SARS-CoV-2, e expõem as comunidades, pois 35% dos

docentes vão até esses territórios entregar atividades impressas aos estudantes não alcançados pela rede de internet. Diante disso, essas “demandas exigem do professor da Educação Básica problematizar, mediar e incentivar a construção do conhecimento, com vistas à formação de sujeitos autônomos, autorais e capazes de contribuir para as transformações” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 37).

Esse espaço de recriação das práticas curriculares docentes, e as ações dos professores na urgência de atender os estudantes reafirma que esse profissional não é apenas um técnico, mas um decisor curricular importante, nesse trajeto “o entendimento de que as práticas de ensino remoto devem ser compreendidas como produção cultural, intelectual e coletiva dos professores, que reafirmam a capacidade criadora e autoral mesmo em contexto tão duro como o vivenciado” (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 5).

Os/as professores/as que estão imersos num emaranhado de discursos produzidos socialmente, e, nesse movimento precisam possibilitar aprendizagens colaborativas através de um currículo que é reinterpretado e vivenciado nas influências do micro contexto em que estão inseridos. No percurso desse entendimento, os discursos construídos pelos professores participantes dessa pesquisa demonstram a hibridização dos sentidos produzidos entre os contextos das influências, da produção do texto e da prática. Mas como afirmam Lopes e Macedo (2011, p. 264):

O híbrido não resolve as tensões e contradições entre os múltiplos textos e discursos, mas produz ambiguidades, zonas de escape dos sentidos. Esse jogo é marcado por uma negociação entre discursos culturais em que resistência e dominação não ocupam posições fixas, nem se referem a identidades prefixadas, seja de sujeitos ou classes sociais.

E por não resolverem as tensões, a hibridização dos discursos entre esses contextos anuncia as suas especificidades, mas sem perder de vista as imbricações entre esses espaços de disputa, tensão e produção das políticas de formação de professores e curriculares. Compreendemos nesse movimento que as políticas são estruturas desestruturadas constituídas pelos sujeitos/agentes que produzem sentidos em constante disputa por hegemonia, seja nos contextos de produção dos textos, influência ou das práticas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tecemos essas considerações baseadas nas questões e objetivos suscitados no caminho dessa produção, como defendemos em todo o contexto da produção não fixaremos definitivamente os sentidos aqui emergidos. Na construção dessa pesquisa, buscamos analisar os movimentos discursivos hegemônicos de influência que estão presentes nas políticas de formação de professores e como reverberam no contexto das práticas curriculares docentes nas escolas no campo em situações regulares e em meio a um cenário de pandemia.

Vislumbramos esses movimentos discursivos de influências nos contextos que perpassam as políticas-práticas através da Teoria do Discurso e da Abordagem do Ciclo de Políticas. As análises realizadas indicam que os contextos de influência, que produziram sentidos e influenciaram a hegemonia discursiva presente no contexto de produção de textos dos documentos sobre as políticas de formação, foram hibridizados a partir da formação de cadeias de equivalência entre os sentidos disputados por projetos sociais que em determinado momento apagaram suas identidades para tornar-se uma universalidade capaz de produzir a hegemonia discursiva necessária para aprovação das políticas enquanto texto.

No movimento de captar a reverberação dessas influências percebemos que no micro contexto há agentes de influências entre as políticas de formação e de currículo, esses traduzem, interpretam e ressignificam os textos. Nesse micro contexto, o da prática, entendemos que as influências perpassaram todo o processo e que os agentes das práticas – gestores municipais, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, comunidade escolar, professores – foram recriadores, decisores e influentes nas políticas-práticas curriculares docentes e nas formações de professores, contribuindo com um movimento cíclico e complexo de influências.

A ciclicidade, nesse processo de influência, é reforçada quando os participantes das pesquisas sinalizaram suas influências nos contextos das práticas, seja nas formações iniciais ou continuadas que participaram, seja nas suas práticas curriculares docentes. Apontaram também os caminhos percorridos pelas influências do macro contexto – influência e produção dos textos – mas principalmente, do micro contexto – práticas – nas práticas educativas e pedagógicas que reverberaram em suas ações de maneira que as sentem enquanto norteadoras da prática docente.

Ao mapear os discursos hegemônicos que influenciaram as produções dos documentos para a formação dos professores observamos duas principais cadeias de equivalência – discursos liberais e progressistas – na disputa por hegemonizar os sentidos de currículo e formação de professores nas políticas, e que esses reverberassem nas práticas. No entanto, o movimento liberalista, que no decorrer dos documentos fomentou os discursos neoconservadores e neoliberalistas que nos deparamos na atualidade, constrói seus sentidos baseados no controle, na individualidade e competitividade.

Os movimentos progressistas, na tentativa de influenciar o contexto das práticas, visando a implementação do projeto social que essas práticas articulatórias defendem, caminharam nos sentidos da coletividade e da produção colaborativa. Assim, as práticas curriculares docentes e a formação dos professores foram pulverizadas e influenciadas pela hibridização desses movimentos e práticas articulatórias que são antagonistas entre si.

Nesse percurso a Educação do Campo, que como política encontrou a hibridização como um dos aspectos das políticas educacionais do século XXI, foi influenciada também por esses dois movimentos discursivos e projetos de sociedade, mas na resistência pela inserção das demandas dos povos do campo disputou a hegemonia nos contextos de produção dos textos e contribuiu para a construção de sentidos de uma educação voltada para a realidade campesina e alicerçada nas bases dos movimentos sociais.

Esse campo de disputa apresentou marcas discursivas nos contextos de influência, de produção dos textos e das práticas, de maneira que, em suas especificidades esses encontraram-se imbricados no sentido de que as pautas dos movimentos sociais foram sendo hegemonizadas ao longo das políticas que foram construídas ao longo das duas últimas décadas.

Na identificação das políticas de formação de professores, especificamente para os profissionais inseridos em escolas no campo, essas marcas discursivas apresentaram uma força hegemônica dos discursos liberais até meados de 2002, a partir de então a hegemonia discursiva veio sendo evidenciada pelos discursos progressistas hibridizados pela cadeia equivalencial formada por representações dos movimentos sociais, sindicais, universidades federais, professores e coletivos interessados na Educação do Campo e pela formação e profissionalização docente.

No contexto das práticas os/as professores/as apontaram sentidos de influência das formações em suas práticas curriculares docentes como norteadoras, influentes em seus planejamentos, tal qual uma sistematização necessária do currículo e direcionadora.

No movimento contrário os/as professores/as sentem que suas práticas influenciam nas formações através do compartilhamento de suas experiências, das trocas com seus pares e no sentimento de pertencimento a uma prática pedagógica que contribui com as identidades camponesas.

As influências desses espaços formativos são sentidas nas práticas curriculares docentes em situações regulares quando os/as professores/as atribuem sentidos de aperfeiçoamento, aprimoramento e profissionalização quando acessam os cursos/programas de formação inicial ou continuada. Os antagonismos nas produções discursivas foram estabelecidos quando os participantes da pesquisa demonstram as faltas constitutivas nas formações que não correspondem às suas realidades nas escolas no campo.

Essas faltas constitutivas são encontradas nas políticas que esvaziam os sentidos da Educação do Campo, pouco colaboram com as dinâmicas das turmas multisseriadas e não discutem as demandas dos estudantes camponeses no currículo e nas práticas pedagógicas. Nesse sentido visualizamos o sentimento de abandono que os profissionais citam, especialmente, nas influências das formações relacionadas ao período pandêmico, quando pouco foram assistidos pelas políticas de formação de professores que atendessem as suas especificidades.

Ao construir sentidos de **adequação** – sentido produzido e disputado nos contextos de produção dos textos e das práticas – das suas práticas curriculares à realidade dos estudantes, os/as professores/as apontam a ausência dessas discussões na emergência do ensino remoto, adotado como um meio de atendimento aos estudantes em resposta ao fechamento físico das escolas. A subalternização e a precarização, não apenas das escolas, mas também das comunidades do campo no Brasil, colaboram com uma política de esvaziamento dos sentidos em torno de suas realidades.

Diante da pandemia da Covid-19, esse quadro é explicitado quando 35% dos participantes necessitaram se expor ao vírus e expor as comunidades na entrega de atividades impressas. A pressão para atender as demandas em meio a precarização da Educação do Campo e no Campo, subalternizam os profissionais da educação e os estudantes, colaboram com uma necropolítica evidente nos discursos, especialmente os voltados para a privatização, desenvolvimento econômico, e exploração desenfreada da natureza.

Essa emergência de demandar dos/as professores/as atendimento aos estudantes sem as mínimas condições de meios tecnológicos, pedagógicos e sanitários, denunciam a



fragilidade das políticas educacionais no micro contexto que atendem as demandas camponesas, e a atual conjuntura que vivemos no Brasil, em meio a discursos que colocam o desenvolvimento do mercado financeiro acima das vidas e permeia as produções discursivas educacionais, hegemonizando o currículo urbanizado que corrobora com a anulação das especificidades das escolas no campo.

Durante o percurso dessa produção vivemos uma crise financeira e sanitária, nesse entremeio a negligência com a população empobrecida do país que afastada de ter vivido o distanciamento e isolamento social, dadas as circunstâncias de disputa política por um auxílio emergencial, precisaram expor-se para não atingirem a miséria ou perderem suas vidas e entes queridos para a fome.

Nesse cenário concordamos com Kohan (2020), quando demonstra que é abominável o desprezo pela vida que vivenciamos em meio ao caos da pandemia e da necropolítica como hegemonia discursiva do governo bolsonarista. O capitalismo, em detrimento ao bem-estar social, se fortaleceu na instabilidade permanente do Ministério da Educação e da Saúde, nos discursos, do ministro da economia Paulo Guedes e do presidente Jair Bolsonaro, que produzem sentidos sobre o fortalecimento da economia, o **negacionismo** da ciência e da vacinação em massa, mesmo o Sistema Único de Saúde – SUS – tendo capacidade para tal, além disso negam/negligenciam um auxílio emergencial digno à população que carece para sobreviver, seja ao vírus ou a fome.

Essa prática articulatória de um governo de influência neoliberalista e neoconservador amplia as discussões para o aligeiramento do retorno das atividades presenciais na escola, mesmo com o caos instaurado e num período crítico como o atual. Os profissionais da educação ainda sem vacina e sem materiais adequados de higienização, típicos da exploração capitalista e da mercantilização do processo educativo.

Mais do que nunca precisamos reafirmar a função social da escola, a superação da lógica das competências na formação dos/as professores/as e o fortalecimento das práticas articulatórias sociais nesses espaços e nas políticas-práticas curriculares que apoiados num projeto social coletivo, especialmente em escolas no campo, é subsidiada por políticas que antagonizam a concepção de exploração capitalista. Concluímos, parcialmente, nessa produção que os discursos sociais hegemônicos são momentâneos e contingentes, estão em constante movimento e influenciam os contextos da política educacional de formação de professores e de currículo.

No transcorrer dessa pesquisa, construímos várias questões e chegamos a algumas considerações, já tecidas anteriormente. Nessa tecitura foram construídas outras questões que podem colaborar com a continuidade dos estudos sobre a formação dos professores e as políticas-práticas curriculares docentes, considerando as especificidades das escolas no campo.

Elaboramos, assim, alguns questionamentos outros: como articular as demandas da comunidade nas práticas curriculares docentes, levando em consideração também as políticas de currículo que estão em evidência? Quais influências são produzidas nas práticas pedagógicas que reverberam em nossas práticas docentes nas salas de aula da escola no campo? Como as práticas articulatórias discursivas hegemônicas estão colaborando para que os docentes das escolas no campo considerem as demandas da Educação do Campo? Como os discursos hegemônicos sociais influenciam os/as professores/as no micro contexto das políticas de formação de professores e curriculares? As políticas de formação de professores e de currículo tem evidenciado as demandas dos povos do campo, na atualidade? Como o neoliberalismo tem pulverizado sentidos nas políticas e práticas da Educação do Campo?

Essas questões reforçam os caminhos do inacabamento e da continuidade das discussões em torno das políticas de formação de professores e curriculares, assim como, os aprofundamentos das investigações que discorrem sobre as práticas curriculares como espaço de recriação, decisão e interpretação.

## REFERÊNCIAS

- ALENCAR, M. F. S. SILVA, M. A. S. A organização curricular da educação de jovens e adultos do campo e o atendimento ao paradigma da educação do campo em Pernambuco. In: LIMA, I. SILVA, J. F. FERREIRA, M. G. (ORGs). **Diálogos da Educação do Campo**. 1 ed. Recife: Ed. UFPE, 2018.
- ALVES, Ana Rodrigues Cavalcanti. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. **Lua Nova**, São Paulo, n. 80, set 2010, p. 71-96.
- ARROYO, Miguel G. Tempos Humanos de Formação. In: CALDART et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 361-367.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. 133 p.; v.1.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p.99-116, Jul/Dez 2001 ISSN 1645-1384 (online) [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) Acesso em 23 jan 2020.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, M; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BAZZO, Vera. SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set/dez 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038> Acesso em 08 de fevereiro de 2020.
- BELLO, Isabel Melero. Programas especiais de formação superior de professores em serviço no brasil: do discurso democrático às ações regulatórias. **ANPED – Reunião 32ª – 2009**.
- BORGES, V. LOPES, A. C. O político e a Política: implicações para a formação docente. In: MACEDO, E. MENEZES, I. (Org.). **Currículo, Política e Cultura: conversas entre Brasil e Portugal**. 1 ed. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 21-40.
- BRASIL. Lei nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.. Brasília – DF, 2002.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais

para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília - DF, 2002.

BRASIL. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília - DF, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a políticas de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília - DF, 2010.

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

CALDART, R. S. Intencionalidades na formação de Educadores do Campo: reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, 2012. p. 119-142.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

ELIAS, A. S. C. **Expectativas formativas dos/as professores/as da multissérie: um olhar da formação do programa escola da terra – Pernambuco.** 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

FERREIRA, Diana Lemes. A relação entre OCDE e a política de formação docente brasileira. **ANPED** – Reunião 35ª – 2012.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015483, p. 1-24, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 31 de mar de 2021.

FILHO, A. L. F.; ANTUNES, C. F.; COUTO, M. A. C. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo – RJ, ano 16, n. 1, Especial COVID-19. p. 16-31, 2020.

FOERSTE, E. SCHÜTZ-FOERSTE, G. M. Parceria na formação de professores do campo: uma avaliação do programa de Educação do Campo da Universidade Federal de Pernambuco. In: ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (org.). **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais.** 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutemberg, p. 157-152. 2012.

FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia e Prática Docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. J. N.; ELIAS, A. S. C. Processos Formativos dos/das professores (as) na multissérie: um estudo a partir da formação continuada dos/as professores/as em Pernambuco. In: LIMA, I. SILVA, J. F. FERREIRA, M. G. (ORGs). **Diálogos da Educação do Campo**. 1 ed. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 235-248.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

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

GONÇALVES, C. L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar**. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

GONÇALVES, G. B. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 208 f. 2009. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

GUEDES, M. G. M. **Contribuição de Paulo Freire para as políticas e práticas curriculares nos sistemas de ensino**. 2012. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2012.

GUIMARÃES, E. R. **Política de ensino médio e educação profissional: discursos pedagógicos e práticas curriculares**. 2008. 464 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

HOWARTH, David. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe. In: HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham: Open University Press, 2000, p. 126-148.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 50-59.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 31 mar de 2021.

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

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. Buenos

Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, Pragmatismo e Hegemonia. In: MOUFFE, Chantal (Org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.

LEMO, G. T. A Política Nacional para a Educação do Campo no Brasil: que paradigmas alicerçam essa política? In: LIMA, I. SILVA, J. F. FERREIRA, M. G. (Orgs.). **Diálogos da Educação do Campo**. 1 ed. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 213-234.

LIMA, M. A. de; COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C. EDUCAÇÃO DO CAMPO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, out./dez.2017, p. 1127 – 1151.

LIMA, J. M. **Práticas docentes na alfabetização e as apreciações valorativas dos estudantes sobre o ensino**. 2016. 526 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

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

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos, **Linhas Críticas**. Brasília, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179> Acesso em 15 de novembro de 2019.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, P. M. V. S. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar; um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen J. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **POLÍTICAS EDUCACIONAIS: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAINARDES, Jefferson. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, ago. de 2018.

MATTOS, P. L. C. L. de. A entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise. **RAP**, Rio de Janeiro n. 39 v. 4: Jul./Ago. 2005, p. 823-846.

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Sentidos atribuídos ao significante prática curricular nas produções científicas da ANPEd. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, p. 215-231, 2018.

MELO, M. J. C. **Os sentidos partilhados sobre estágio supervisionado e as contribuições para a prática docente do professor com experiência docente**. 186 f. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

MELO, M. J. C.; SILVA, M. A.; ALMEIDA, L. A. A. A construção histórica de sentidos sobre estágio supervisionado e didática nos cursos de pedagogia: uma análise a partir das produções teóricas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. V. 9, n. 1, p. 60-70, 2014. Disponível em <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6857> Acesso em 15 de fev. 2020.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

MENDONÇA, Daniel. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista brasileira de ciência política**. n. 1, Brasília, jan/jun 2009, p. 153-169.

MENESES, Simone Salvador de Carvalho. Educação do Campo e Formação Inicial de Pedagogas (os): desafios e possibilidades. In: LIMA, I. SILVA, J. F. FERREIRA, M. G. (ORGs). **Diálogos da Educação do Campo**. 1 ed. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 249-268.

MOLINA, Mônica C. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 453-459

MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; PACHECO, José Augusto. Transformações educativas em tempos de pandemia: do confinamento social ao isolamento curricular. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016197, p. 1-10, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em 31 de mar de 2021.

MOLINA, Mônica C. ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. EDUCAÇÃO DO CAMPO: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014.

MOREIRA, Edna Souza. BRAGA, Luiz Ricardo. Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores: retratos de uma realidade. **Anais**, VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão – SE, 2012.

MOURA, Lenice Sales de. **Formação docente por alternância: estudo de caso de professores egressos do curso de licenciatura em educação do campo/ciências da natureza UFPE em Picos, Piauí**. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Educação, Fortaleza, 2020.

MUNARIN, Antonio. Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 15-26.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

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

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas n. 38, p. 19 - 41, jan/abr 2011.

OLIVEIRA, Gustavo Gilson; OLIVEIRA, Anna Luiza; GOMES, Rui de Mesquita. A Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe e a Pesquisa em Educação. **Educação & Realidade**, vol. 38, núm. 4, p. 1327-1349, out/dez 2013.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. EDUCAR NA INCERTEZA E NA URGÊNCIA: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v 10, n 1, p. 25-40. Número Temático, 2020.

PEREIRA, Talita Vidal. Novos sentidos da formação docente. **ANPED** – Reunião 32ª – 2009.

RABELO, Clotenir Damasceno; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Gestão local de política: das práticas e dilemas às lições do desenvolvimento de programa voltado para a formação de professor. **ANPED** – Reunião 33ª – 2010.

SALES, Suze da Silva; PIMENTA, Alessandro Rodrigues. Políticas Públicas para a educação do campo e formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 7, n.1, p. 77-94 – jan/abr 2018.

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.

SAUL, Alexandre. GARCIA, Alexandra. POLÍTICAS E PRÁTICAS CURRICULARES NAS ESCOLAS: RESISTINDO E (RE) EXISTINDO AO PODER



HEGEMÔNICO. **Revista e-curriculum**, v. 14, n. 4, 2016 p. 1184-1192.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação Do Campo : Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SANTOS, A.; LEITE, C. Políticas curriculares em Portugal: fronteiras e tensões entre prescrição, autonomia e flexibilidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, 2018, p. 836-856.

SCHEIBE, L. O Projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar/Editora UFPR**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1. Ed. São Paulo, Cortez, 2013.

SILVA, J. P. Educação do campo: um olhar sobre as políticas públicas, o programa escola da Terra (no estado de Pernambuco) e a formação docente. 2017. 296 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. – Brasília : Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 60-93.

SILVA, M. P. **A temática indígena nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo das práticas curriculares docnetes em Pesqueira – PE**. 2015. 311 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2015.

SILVA, G. N. R. **As práticas curriculares de professoras do ensino fundamental fabricadas no cotidiano escolar: discursos pensados-vividos sobre o planejamento de aula**. 2016. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2016.

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 (CAFe): Contributos teóricos e práticos**. Porto – Portugal, Ed. CIIIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1.

SILVA, M. A. **Práticas de traduções curriculares docentes: rastros do currículo da formação de professores**. 2020. 258 f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.

SOUZA, João Francisco. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2009.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. PÁTRIA EDUCADORA E FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: o crime continua. **Revista Pedagógica**, v. 17, n. 35, maio/ago, 2015, p. 41-51.

TOMÉ, C. MACEDO, E. Assinar a inclusão, subsidiar o ensino: das políticas afirmativas no âmbito da SECADI. In: LOPES, A. C. OLIVEIRA, A. L. M. OLIVEIRA, G. G. S. (Orgs.) **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 305-331.

VELLOSO, Luciana; GRANJA, Tania. PRÁTICAS DOCENTES E POLÍTICAS CURRICULARES: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, maio/ago. 2016, p. 208-224.

**APÊNDICE A – QUESTÕES DA ENTREVISTA ESPONTÂNEA COM A  
COORDENADORA DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Existe algum programa que assiste à Educação do Campo na Mata Sul nos anos iniciais?

Você tem a quantidade de escolas do campo em funcionamento na Mata Sul?

Esses dados ficam disponíveis em alguma plataforma?

Você poderia passar esses dados? Ou é apenas interno?

Você teria os dados dos fechamentos de escolas?

Então, se não tem. Vocês também não têm explicação dos municípios a causa desses fechamentos?

Você atribuiria esses fatores de entraves político, que não colabora com a discussão, como um dos motivos de fechamentos das escolas?

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Objetivamos através desse questionário identificar de quais formações os professores participaram ao longo de sua experiência profissional na atuação em escolas no campo, localizadas em comunidades campesinas, da Mata Sul de Pernambuco. Além disso, se esses profissionais sentem a influência desses cursos de formação inicial ou continuada em suas práticas curriculares docentes em situações regulares (na escola) e em meio a pandemia que estamos vivenciando, e se eles percebem influência de suas práticas nas discussões que acontecem nos cursos ou nas formações em si. Esperamos que esses professores possam colaborar com essa etapa de coleta de dados de nossa pesquisa, é importante salientar que todos os dados serão sigilosos e que no decorrer das análises os nomes adotados serão fictícios.

Nome:

Município / Engenho – Comunidade – Assentamento – Sítio:

E-mail:

Há quanto tempo você atua como professor (a) em escola no campo?

- ☐ 01 a 04 anos
- ☐ 05 a 09 anos
- ☐ 10 anos ou mais

Durante esse tempo de atuação você participou de algum curso de formação inicial ou continuada de professores? Qual/Quais?

- ☐ Escola Ativa
- ☐ Saberes da Terra
- ☐ Escola da Terra
- ☐ PNAIC
- ☐ Licenciaturas para complementação da formação (ProCampo, PARFOR – se algumas especifique abaixo na opção "Outro")

Outros: \_\_\_\_\_

Como você teve acesso a esses cursos de formação inicial ou continuada?

- ☐ Secretaria de Educação

( ) Universidade Federal

( ) Faculdades locais

( ) Movimentos Sociais

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Em qual ou quais cursos de formação de professores que você participou aconteceram discussões sobre o currículo? Essas discussões abordaram o currículo de forma geral ou voltado para a Educação do Campo?

Se aconteceram essas discussões sobre o currículo, elas influenciaram nas suas práticas nas escolas no campo? De que forma?

Você sente que suas práticas nas escolas no campo de alguma maneira influenciaram a discussão ou o curso em si de formação que você participou? De que maneira?

Em situações regulares como você vivenciava cotidianamente o currículo, através de suas práticas curriculares docentes?

( ) Aulas expositivas

( ) Rodas de conversa/diálogo/debate

( ) Conteúdos programados através dos livros didáticos ou de programas da Gerência Regional de Educação ou Secretaria Municipal de Educação

( ) Movimentos Sociais

( ) Trabalhos de campo/ em grupo / ou na comunidade

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Diante do atual contexto de pandemia como estão sendo vivenciadas/desenvolvidas suas práticas curriculares com os estudantes do campo?

( ) Aulas remotas (síncronas ou assíncronas)

( ) Vídeo aulas (ao vivo ou gravadas)

( ) Atividades Impressas

( ) Atividades postadas em grupos de redes sociais

( ) Outros: \_\_\_\_\_

Considerando os cursos de formação inicial ou continuada que você participou, de que forma eles contribuíram para o desenvolvimento das suas práticas curriculares nas escolas no campo em situações regulares?

Considerando os cursos de formação inicial ou continuada que você participou, de que forma eles contribuíram para o desenvolvimento das suas práticas curriculares nas escolas no campo no contexto da pandemia da COVID-19?