



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CAMPUS AGRESTE  
NÚCLEO DE FORMAÇÃO DOCENTE  
CURSO DE PEDAGOGIA

JANEKELLE CRISTINA DA SILVA

**ENTRE O VÍRUS E O CURRÍCULO:** prática docente na escola do campo no município de  
Caruaru-PE

Caruaru

2021

JANEKELLE CRISTINA DA SILVA

**ENTRE O VÍRUS E O CURRÍCULO:** prática docente na escola do campo no município de Caruaru-PE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em pedagogia.

**Área de concentração:** Educação

**Orientador (a):** Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

Caruaru  
2021

## **Entre o vírus e o currículo: prática docente na escola do campo no município de Caruaru-PE**

**Janekelle Cristina da Silva<sup>1</sup>**

### **RESUMO**

Neste artigo tratamos da prática docente no contexto da educação do campo em tempos de pandemia. Tomamos por objetivo compreender a prática docente frente a organização curricular de uma escola do campo do município de Caruaru-PE, em tempos de pandemia. Neste sentido, tomamos como referência para tratar da Prática Docente Melo (2014) e Cruz (2007); para discutir a Educação do Campo Caldart (2004, 2011, 2012) e Arroyo, Caldart e Molina (2011); e para tratar sobre a pandemia da COVID-19 Kohan (2020) e Freitas e Pena (2020). Enquanto caminho metodológico adotamos a abordagem qualitativa (MINAYO, 2009) e como procedimento metodológico para a obtenção de dados, a entrevista. Os participantes foram duas professoras atuantes na Educação do Campo. Os achados da pesquisa revelam, que a prática docente na Educação do Campo no município de Caruaru no período de pandemia tem se orientado pelo currículo reestruturado pela SEDUC sem a participação dos professores, a qual priorizou os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Evidenciou-se que a organização da prática docente parte de ações de resistência frente às investidas de projetos pedagógicos e avaliações externas que se acentuaram neste período. Desta forma, consideramos que a prática docente enquanto tradutora do currículo e inscrita num contexto de disputa, dispõe de possibilidades transformadoras na formação humana, contrária à perspectiva mercadológica e racional imprimida nas práticas escolares. Assim, a prática docente se configura como um lugar de complexidade, resistência e luta.

**Palavras-chaves:** prática docente; currículo; pandemia; educação do campo.

**DATA DE APROVAÇÃO:** 17 de dezembro de 2021.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco-Campus Acadêmico do Agreste. E-mail: janekellechristina@gmail.com

## 1 INTRODUÇÃO

De certo, a prática docente se realiza num espaço educativo e dialógico circunscrito em um sistema social, político e ideológico que rege e orienta o currículo disposto em sala de aula. Neste sentido, as mudanças e transformações sucedidas para além dos muros escolares, reverberam diretamente em seu interior, trazendo impactos que forçam a criação de estratégias para superação e não congelamento do processo educativo e formativo dos estudantes.

A partir disto, para o desenrolar desse trabalho, concebemos a prática docente segundo a acepção de Melo (2014, p. 42) enquanto aquela que “[...] diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar”. Um fazer complexo e específico, que exige a adoção de práticas fixadas na reflexividade, na busca ativa e interativa entre professor-aluno e demais agentes pedagógicos. Posteriormente, concebemos o professor na Educação do Campo a partir de Caldart (2004, p. 158) enquanto “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”, uma prática que centraliza os sujeitos e suas especificidades no processo de ensino/aprendizagem.

Compreendemos que as práticas tomam como base o currículo, compreendido, neste trabalho, a partir de Sacristán (2000, p. 26) como “condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar [...] é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.”

A partir desta perspectiva, compreendemos ser o currículo um instrumento proeminente, de poder, que atrelado aos demais documentos nacionais como a BNCC- Base Nacional Comum Curricular, o DCN- Diretrizes Curriculares Nacionais e o Projeto Político Pedagógico de cada escola, norteia as ações para a construção do Ser no âmbito formativo, cognitivo, social, intelectual e afetivo, correspondendo a uma interação factual do sujeito com a dimensão teórico-prática.

Nesta direção, o currículo como parte de um sistema político competitivo, pode ser direcionado em prol dos interesses ideológicos do Estado e de outras esferas, por isso, a importância dos agentes pedagógicos no olhar atento e crítico acerca da disposição dos conteúdos para serem desenvolvidos na escola. Salienta-se o fato de, que este adquira um caráter instrumental, desconsiderando as especificidades do contexto local, englobando a todos de forma homogênea e condensada. Por isso, é pertinente pensar na Escola do Campo

enquanto lugar de vida, de saberes e produção de conhecimento, contrário à perspectiva da Educação Rural que historicamente destina políticas compensatórias e atividades educacionais descontextualizadas com as especificidades do território camponês.

Assim, desenvolvemos este trabalho atrelados ao paradigma da Educação do Campo, a partir de seus princípios pedagógicos: escola e o seu papel na formação de sujeitos associado ao projeto de emancipação humana; valorização dos diferentes saberes no processo educativo; respeito aos espaços e tempos de formação dos sujeitos de aprendizagem; vinculação da escola à realidade dos sujeitos; educação como estratégia do desenvolvimento sustentável e; autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (ALENCAR, 2016).

Desta forma, a partir do paradigma da Educação do Campo, a escola do território camponês pensa suas práticas considerando a sua cultura, a história do seu povo, as vivências e memórias construídas, além de reconhecer e fazer ser reconhecido o seu lugar enquanto espaço de conhecimento, desenvolvimento e vida (ALENCAR, 2010).

À luz destas concepções, pensamos nas práticas e no cotidiano das escolas camponesas, especialmente no contexto atual, a qual a crise sanitária carrega consigo exigências outras.

A pandemia do novo Coronavírus/Covid-19 experienciada nos últimos meses, trouxe não somente ao contexto educacional complexidade, como também desafios perenes, exigindo da população mundial- em meio ao medo e ao sentimento de impotência- a força e a criatividade para ressignificar as formas de trabalho, as práticas educativas, pedagógicas e docentes, e proporcionou, também, a possibilidade de reflexão sobre a possível transferência do ensino formal para o ambiente doméstico.

O que vimos é que o plano adotado pelo sistema educacional, que chamamos de ensino remoto, tem se utilizado das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) para que o professor dê continuidade ao processo de ensino/aprendizagem, levando aos estudantes o conhecimento e a reafirmação dos laços afetivos, que impedidos de serem vivenciados no chão da escola, passam para a tela de um dispositivo tecnológico. Entretanto, cabe discutirmos que no frenesi da busca em estabelecer uma normalidade, é perceptível que os espaços institucionais de educação têm ponderado a baixa na autonomia e protagonismo dos estudantes no próprio processo formativo, além de o ensino, por vezes, se configurar em ações de transposição, voltado para as demandas plenamente curriculares (FERREIRA, BARBOSA, 2020).

É entendido, que a jornada de trabalho de professores, sobretudo, das professoras, tem aumentado significativamente, dentro de um espaço onde assumem papéis diversificados, próprios da vida social (mulher, mãe, esposa), o que contribui para o desenvolvimento de sobrecarga psicológica e física ao profissional docente. Com remuneração aquém do ideal e com demandas sobrepostas aos de ordem escolar, se veem encurralados, à procura de caminhos para a efetivação de sua ação pedagógica, “[...] um processo bastante complexo que se inicia com a proposição de experiências que ampliam o repertório cultural dos alunos, conectando tempos e espaços, aproximando tradições e práticas sociais” (FERREIRA; BARBOSA, 2020. p. 15).

A partir do exposto, compreende-se que estamos mergulhados em uma realidade que inspira medo, costurada em uma rede de disputa política que negligencia a vida, desvaloriza a ciência e oportuniza a reafirmação da necropolítica, um “dispositivo de governo para fazer morrer e não deixar viver” (KOHAN, 2020, p. 3), na qual, se mascara cruelmente da situação pandêmica, tornando-a “[...] mais um instrumento dessa necropolítica, quase como uma oportunidade de consolidar a política da morte de forma mais rápida, segura, econômica” (KOHAN, 2020, p. 3).

Diante disto, inferimos a partir da leitura que fazemos do contexto político-social, a importância de desenvolvermos a consciência crítica-emancipatória, contrária ao conformismo e silenciamento frente às ações desumanas e tendenciosas, não somente exercidas por parte de grupos políticos e partidários, mas também, por integrantes do meio civil, que reafirmam a desigualdade, o preconceito e a desvalorização do outro.

Neste sentido, entende-se que a conscientização “[...] implica, pois que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26), condição somente possível por meio da escola, que permite entender, questionar, problematizar, imaginar e viver outros mundos (KOHAN, 2020).

Nesta direção, os questionamentos suscitados acerca da educação do campo frente ao atual momento pandêmico- Como a prática docente tem se configurado neste período atípico? De que forma os professores têm se organizado para consolidar as demandas curriculares, considerando as especificidades e as demandas próprias do território camponês? - impelem a reflexão sobre os desdobramentos que a escola camponesa adotou para a efetivação do seu papel formativo.

Partindo desta discussão, apresentamos como objeto de estudo a prática docente no contexto da Educação do Campo em tempos de Pandemia. Essa temática se justifica de forma

peçoal, a partir das vivências no curso de pedagogia da então instituição UFPE-CAA, principalmente das contribuições apreendidas nas disciplinas de Avaliação da Aprendizagem, Estágio Supervisionado 2 e a partir das experiências vivenciadas enquanto bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), tendo como espaço contemplador uma escola do campo, que contribuiu consideravelmente na aquisição de experiência enquanto profissional docente em formação.

Como relevância social, pontuamos a importância da discussão proposta neste trabalho, que soma às pesquisas sobre a Educação do Campo e a Prática Docente, contribuindo, sobretudo, no diálogo com a sociedade acerca das comunidades camponesas, como produtoras de saberes, história e cultura, com especificidades e lutas que precisam ser ouvidas e valorizadas.

No que se refere a relevância profissional, este trabalho na busca de compreender a realidade da prática docente na escola do campo num contexto sanitário com proporções mundiais, pensa nos desafios e ressignificações imprimidas na práxis do professor, propiciando a esse profissional uma leitura direcionada da situação para que em circunstâncias futuras as implicações apreendidas possam ser utilizadas, tomando-as como combustível para a luta da permanência da educação do campo e da importância de formação continuada no fazer docente.

Como relevância acadêmica esta pesquisa se propõe contribuir no acervo de trabalhos da academia que desenvolve um papel fundamental na sociedade. A Universidade Federal de Pernambuco, Campus do Agreste, por exemplo, estando firmada no Agreste Centro Norte, oferta frequentemente grupos\espaços de discussão da Educação do Campo, como seminários e grupos de estudos, além do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) que mantém vivo o diálogo e reflexões sobre a temática camponesa.

Apresentadas nossas justificativas, e diante a discussão abordada, tomamos enquanto questão/problema: Como a prática docente tem se efetivado frente a organização curricular de uma escola do campo em tempos de pandemia? E enquanto objetivo geral: Compreender a prática docente frente a organização curricular de uma escola do campo em tempos de pandemia, e a partir dele elencamos enquanto objetivos específicos a) identificar a organização dos professores camponeses para a consolidação do currículo escolar no contexto da pandemia; b) analisar a participação dos professores camponeses nas reestruturações/adaptações curriculares na pandemia.

Considerando os questionamentos levantados: Como a prática docente tem se configurado na pandemia? De que forma os professores têm se organizado para consolidar as

demandas curriculares, considerando as especificidades e as demandas próprias do território camponês? Partimos do pressuposto de que a pandemia da Covid-19 tendo alterado nosso formato de vida social, também as práticas educativas tenham vivenciado reestruturações para que atendam ao papel educativo e formativo dos estudantes do sistema de ensino brasileiro. Neste sentido, pressupomos modificações e reestruturações nas práticas docentes frente às demandas curriculares do momento atual, entendendo que este coletivo tenha se organizado e participado das reestruturações/adaptações do currículo, sobretudo, nas escolas do campo, considerando as especificidades do território.

## **2 PENSANDO A TEORIA: DISCUSSÕES QUE SE ENTRECruzAM**

A crise sanitária vivenciada pelo mundo nos últimos meses, tem deixado marcas permanentes na história e na vida de todos. Familiares, parentes e amigos foram perdidos para um vírus brutal e ágil, com variantes desconhecidas pela ciência. O número de casos no mundo, já ultrapassa a marca de 239 milhões, e mais de 4 milhões de mortes (WORLDOMETER, 10/2021), caracterizando-se como uma das maiores pandemias já registrada no século.

A Covid-19 provocada pelo novo coronavírus (Sars-CoV-2), teve seu primeiro caso confirmado na China, especificamente, na cidade de Wuhan, ainda em 2019, e se espalhou por todos os continentes. As medidas adotadas pelos chefes de Estado, envolvem quarentena, isolamento social e lockdown, visto que a transmissão se dá de forma sistemática e acelerada, causando sintomas como febre, tosse seca e cansaço, que compromete, principalmente, os pulmões e a capacidade respiratória.

O primeiro caso notificado ao Ministério da Saúde no Brasil, foi no dia 26 de fevereiro de 2020, tendo o anúncio de contaminação coletiva, e subsequente, no mês de março, a primeira morte. Da data da notificação do primeiro caso a 13 de fevereiro de 2021, o Brasil atingiu o número de 9.809.754 casos e 238.532 óbitos por covid-19 (BOLETIM EPIDEMIOLÓGICO, Ministério da Saúde, 02/2021).

Segundo o Painel Coronavírus (Ministério da Saúde, 10/2021) o Brasil registra o número de 21.590, 097 casos e 601.398 óbitos, ocupando o terceiro lugar no ranking de países com maior número de infectados e óbitos por Covid-19, o que marca a proporção do contexto sanitário, e sobretudo, sociopolítico a que o país se encontra.

O cenário pandêmico brasileiro, se instaura em um momento político difícil e ameaçador para a democracia, o atual governo representado pelo presidente Jair Bolsonaro

(Sem partido) reforça, veementemente, as mazelas de um projeto colonizador, pautado no preconceito, que persegue e mata, sobretudo, a parcela mais pobre da camada social. Não somente Bolsonaro, mas também seus apoiadores têm se posicionado contra as medidas preventivas de combate a contaminação pelo vírus (uso de máscaras e álcool-gel) recomendadas pela ciência, especialmente, aquelas mais restritivas como o isolamento, lockdown e quarentena: “Vocês não pararam durante a pandemia. Vocês não entraram na conversinha mole de ‘fica em casa’. Isso é para os fracos” (BOLSONARO, 2021, UOL).

Kohan (2020) defende que a ausência do governo estatal para minimizar os danos durante esse período, se manifesta pela adoção de um plano voltado à necropolítica, que é alimentada pelo extermínio da vida, que a banaliza e a deprecia. Para Mbembe (2018b, p. 36) a necropolítica é um dispositivo onde “o soberano pode matar em qualquer momento ou de qualquer maneira [...] o terror colonial se entrelaça constantemente com um imaginário colonialista, caracterizado por terras selvagens, morte e ficções que criam o efeito de verdade.”

A naturalização da morte por Bolsonaro e seus defensores corresponde diretamente à necropolítica, presente, por exemplo, em seus discursos como “A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino” (SOARES, 2020). Em sua fala, o presidente desresponsabiliza-se pelo contexto sanitário e a morte vivenciada por milhões de brasileiros é compreendida como inevitável, sem possibilidades de ações para mudar a realidade.

Sem disposição de vacinas para a população nacional, o Brasil tem sofrido não somente com o vírus, mas também com a ameaça de fome e desemprego, que aumentaram consideravelmente nos últimos meses. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad) realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil atingiu a segunda maior taxa de desemprego da série histórica, iniciada em 2012. Em março e abril de 2021 a taxa foi de 14,7%, uma taxa recorde a que se encerrou em maio com 14,6% o que representa um contingente de 14,8 milhões de desempregados (SILVEIRA; CARVALHO, 2021).

Acredita-se que a ascensão da pandemia tenha vínculo com a busca pelo alimento através do trabalho, onde o trabalhador se vê na necessidade de sair do espaço seguro contra a doença, para evitar a morte por fome. Esses dois aspectos demarcam o caráter político-social do país, pois “A inconstância do alimento para o indivíduo, produz incerteza ou insegurança de viver e medo da fome, cuja realidade está associada inevitavelmente a outras faltas sociais” (FREITAS; PENA, 2020. p. 36).

A não garantia de meios de sobrevivência, essencialmente, em situações sanitárias com taxa de letalidade alta, fere os direitos humanos, é necessário a construção de um plano que controle, concomitantemente, a pandemia e os danos cruéis recaídos aos famintos, que garanta renda sustentável e proteção à vida.

Compreende-se que o Brasil, no passado, tenha saído do mapa da fome, entretanto, nos últimos quatro anos, os dados apontam que há um contingente maior de pobreza. Segundo a Fundação Getúlio Vargas, partindo do segundo semestre de 2019, os brasileiros mais pobres sofreram um percentual de redução do poder de compra de 19%, enquanto a parcela de 1% mais rica teve o aumento de 10% de poder de compra (FGV, 2019).

Neste sentido, a concretude social a que estamos inseridos revela a complexidade e a natureza do contexto político-econômico brasileiro, marcado por um poder estatal opressor, que trabalha em prol de seus interesses, tirando dos trabalhadores e deslegitimando os direitos, contrário ao que assegura a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 6º ao afirmar que: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Conscientes do atual cenário, pensamos a educação, os desafios e as transmutações vivenciadas pela escola brasileira. O espaço onde se forma o ser social, sofre um fechamento brusco, tornando-a vazia, sem corpos. “[...] o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar” (KOHAN, 2020, p. 5).

Num país em que a internet é uma das piores e mais caras do mundo e que não está disponível para 46 milhões de brasileiros, principalmente para aqueles alocados em regiões afastadas, negligenciadas e vulnerabilizadas, como mostra a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) 2018, divulgada em 29 de abril de 2020 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), os professores encaram dificuldades acentuadas para que as atividades cheguem até os alunos.

A não garantia de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a falta de formação para o manuseamento dessas ferramentas para quem as dispõe, contribui significativamente para o aumento de estresse e demanda para os agentes educacionais, e, principalmente, o não acesso à educação pelos estudantes.

Considerando estes elementos, pensamos na Escola do Campo, um lugar originalmente negligenciado, marcado por políticas compensatórias e urbanocêntricas,

correspondentes à perspectiva do Agronegócio. Para conhecermos e refletirmos os desafios encontrados e as reformulações para que o objetivo da prática docente se efetive diante o contexto pandêmico, precisamos nos aproximar desses espaços de produção do conhecimento.

## **2.1 Considerações em torno da Educação do Campo e a da reestruturação escolar: campo, lugar de diversidade, luta e resistência**

A Educação do campo enquanto paradigma mobilizante de ações reivindicativas e espaços discursivos sobre os povos e o território camponês, confere por parte do estado e da sociedade o olhar para suas especificidades, considerando os conhecimentos e as lutas correlatas, para então traçar um projeto social que garanta políticas públicas, educacionais e formativas para o campo.

Neste sentido, Caldart (2012, p. 259) demarca que

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se descolar do movimento específico da realidade que a produziu, já pode configurar-se como uma categoria de análise da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros lugares e com outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mais indicadas por seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação, [...] prática social.

Assim sendo, a Educação do Campo nasce frente à luta dos movimentos sociais do campo que marcham em oposição às políticas correspondentes ao agronegócio e ao latifúndio, que desvincula os conteúdos e as práticas educacionais- e as demais- do caráter subjetivo do território camponês. Este fenômeno advém das experiências de Educação Popular, mobilizadas no começo da década de 1960 e que ganhou força em 1980 a partir da redemocratização do país e se configura em um ato político crucial na luta e defesa do trabalhador, reivindicando a mudança da estrutura social brasileira para a superação de ações injustas e opressoras (CALDART, 2012), (LIMA; MELO, 2020).

Com isto em mente, as mobilizações dos movimentos sociais requisitam uma reconfiguração na Educação do Campo, que seja no e do campo e que coloque em pauta os saberes territoriais. A partir destas lutas, em 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 no Art. 28 veio assegurar que “Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região [...],” o que corresponde a

reestruturação dos conteúdos e das atividades curriculares incluindo a natureza do trabalho do campo, imprimindo sobre a escola, a identidade da comunidade.

Em 1997, há a reconfiguração das discussões em torno da Educação do Campo a partir das mobilizações dos movimentos sociais e da nova LDB, há também o surgimento do ENERA- Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que se deu no campus da Universidade de Brasília (UnB), ofertado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que em parceria com a UnB, com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) marca o início da mudança da perspectiva da educação rural para o paradigma da Educação do Campo.

De 27 a 31 de julho de 1998 realiza-se na cidade de Luziânia, em Goiás, a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” que trouxe com mais força os debates sobre o direito das pessoas camponesas à uma educação que atenda às suas especificidades, que seja de qualidade e corresponda aos seus interesses. Este momento demarca uma aliança de luta pela educação por parte dos movimentos sociais e educadores e educadoras do campo (CALDART, 2012), (LIMA; MELO, 2020).

Neste mesmo ano, é criado o PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, com o intuito de “[...] fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo” (LACERDA; SANTOS, 2010, p. 23). A preocupação principal deste programa se refere ao processo de alfabetização das pessoas camponesas, com ênfase na alfabetização e a educação de jovens e adultos, e procura garantir a formação de professores na atuação nas áreas de Reforma Agrária.

O PRONERA estabelece a necessidade de produção de materiais pedagógicos correspondentes às demandas do povo, assim haveria escolaridade e formação profissional preocupadas em reconhecer o campo enquanto espaço de produção do conhecimento.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (36/2001) é aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, em 2001, e reconhece a distopia vivenciada pelo território camponês frente a negação de uma educação desconexa e alheia ao contexto de quem o é direcionada. Assim, as diretrizes defendem que

A educação do campo tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos

com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011. p.176).

Diante o explanado, elenca-se a necessidade de reconhecer os sujeitos do campo que são “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, assalariados rurais e outros grupos mais” (CALDART, 2011, p. 153), para que a educação se faça de acordo com a historicidade e a subjetividade das vivências empregadas nos coletivos, o que corrobora, como afirma Alencar (2010, p. 209) na construção de uma escola que incorpore

[...] a luta do seu povo, a sua cultura, as suas memórias e que o campo seja reconhecido como lugar de vida, de produção, com um projeto de desenvolvimento. Que seja um local onde se promova o vínculo entre o ensino e o trabalho e se discuta os conhecimentos relacionados ao trabalho com a terra, aproximando da escola, as discussões sobre agricultura familiar e sobre as questões que geram a exclusão de direitos, bem como reconheça os saberes já produzidos na comunidade rural presentes nos alunos e nos saberes docentes.

É a partir destes aspectos que podemos tornar pleno o acesso à educação, a emancipação da sociedade e a expansão/ligação das lutas dos movimentos sociais frente às duras investidas do negacionismo, capitalismo e soberania de uma parcela dominante.

A partir dos elementos apresentados, se faz necessário demarcarmos que o professor da Educação do Campo segundo Caldart (2004, p. 158) enquanto “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social” desenvolve um papel fundamental para a construção identitária dos estudantes, pensando em conteúdos integradores dos saberes, valores, identidades e memórias local.

Referente à atuação do professor no contexto da Educação do Campo, Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 227), enfatizam que:

O educador do campo precisa ter a compreensão da dimensão do seu papel na construção de alternativas de organização do trabalho escolar, que ajudem a promover essas transformações na lógica tradicional de funcionamento da escola. Uma atuação que entenda a educação como prática social. Enfim, a formação deve contribuir para que o educador seja capaz de propor e implementar as transformações político- pedagógicas necessárias à rede de escolas que hoje atendem a população que trabalha e vive no e do campo. Um educador do povo do campo para muito além do papel da educação escolar. Um educador que assume seu papel como agente de transformação da sua realidade pessoal e social.

Deste modo, compreendemos que a atuação do professor da Educação do Campo coloca os sujeitos como atuantes no processo de ensino-aprendizagem, contextualizando os conteúdos curriculares com as especificidades, saberes e cultura do território camponês. Uma

prática que demanda reflexão, humanização e criticidade e que coloca como foco a formação dos sujeitos para a transformação, isto é, quando está direcionada a contemplar as demandas e especificidades de seus estudantes (FRANCO; SILVA, 2019).

## **2.2 Reflexões sobre a prática docente e os sentidos que a constituem**

A prática docente como uma atividade complexa, implica a consciência crítica frente ao cotidiano escolar, e se caracteriza num conglomerado de ações, habilidades e técnicas voltadas para o processo de ensino dos conteúdos curriculares e desenvolvimento da capacidade cognitiva e afetiva dos estudantes. Melo (2014, p. 42) entende que

[...] a prática docente diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar. Ela, que é ao mesmo tempo ação subjetiva, se faz também coletivamente na socialização entre os professores, entre professores e alunos, e entre professores e instituições nas quais se inserem. É, pois, no entre-lugar do subjetivo e do coletivo que a prática docente se constrói, não sendo tão somente produto das vivências individuais do professor com o exercício profissional e nem tão somente resultado das relações deste com o contexto.

Neste sentido, a prática docente é o exercício de ensinar, próprio de um saber específico profissional, marcado por pluralidades e exigências, no qual a atuação se efetiva por meio de estratégias, em que o professor exerce “[...] um papel de tradutor da ideia oficial para o contexto da prática” (CRUZ, 2007, p. 197). O exercício de ensinar se consagra na junção entre o conhecimento teórico- adquirido pelo professor em sua formação profissional- e a prática, demarcado como um ato político, vinculado diretamente ao processo de aprendizagem. Configura-se num fazer passível de transformações conforme exigem as situações vivenciadas em sala de aula, e perpassa a concepção de ação propagadora de conhecimento (MELO, 2014).

Neste sentido, a prática docente se faz para além das experiências individuais dos professores, mas também de sua relação com outros profissionais do campo, com os alunos e espaços de sistematização do conhecimento, e que envolvem outros saberes externos à profissão, visto que os professores partem de lugares que antecedem o exercício profissional.

Assim, a prática docente como uma atividade intencional desenvolvida dentro da sala de aula, abarca o processo de ensino-aprendizagem, e se caracteriza como uma prática pedagógica, sendo esta última a “[...] que congrega uma ação institucional coletivizada e sistematizada e não se reduz às ações do professor” (MELO, 2014, p. 46).

Entendida também como práxis pedagógica, a prática pedagógica se configura numa ação resultante das práticas realizadas pelos sujeitos dentro do espaço formativo, conforme afirma Melo (2014, p. 47) a partir de Souza (2006, p. 11) como sendo aquela que

[...] abrange, por conseguinte, a prática docente, a discente, a gestora e a epistemológica. Ela é a síntese desses elementos assumidos coletivamente e institucionalmente na perspectiva de atingir os objetivos da educação propostos pela instituição formadora. E por ser coletiva e a síntese de outras práticas, não pode ser reduzida a uma delas sem que com isso haja prejuízo para sua definição, perdendo deste modo a inscrição de seu sentido.

Desta forma, compreende-se que como síntese das práticas dos agentes escolares, a prática pedagógica está inscrita num meio educacional passível de mudanças constantes, em sua maioria não planejadas, requerendo análise e ação sobre o imprevisto por parte do trabalho pedagógico. Neste sentido, como afirma Franco (2015) as práticas pedagógicas seguem as modificações, se organizando no processo de ensino conforme os acontecimentos temporais e circunstanciais, reorganizando e redirecionando a situação educativa.

Assim, a prática docente e a pedagógica estabelecem a reflexão como dimensão fundante no saber-fazer profissional do professor e dos agentes escolares, ambas possuem especificidades, sendo a prática pedagógica mais ampla e, a docente, elemento constituinte da primeira (MELO, 2014).

Nesta direção, a prática pedagógica enquanto elemento abrangente do planejamento e da sistematização dos processos de aprendizagem e das que ultrapassam essa esfera, garante conteúdos e atividades correspondentes ao nível de formação de cada aluno, e assegura possibilidades para a mobilização dos saberes previamente formados em espaços educativos (FRANCO, 2015).

### **3 PERCURSO METODOLÓGICO**

Esta pesquisa com o objetivo de compreender o fazer docente frente a organização curricular de uma escola do campo em tempos de pandemia, delimitou enquanto percurso metodológico a abordagem qualitativa, a partir de Minayo (2009).

Tomamos como lócus de pesquisa uma escola do campo no Sítio Taquara de Cima da cidade de Caruaru-PE, identificada aqui como Escola Florescer, que atende as modalidades Educação Infantil e Ensino Fundamental I. E tem como participantes da presente pesquisa, 2 professoras do ensino fundamental I desta mesma escola, no município de Caruaru-PE, as quais são identificadas neste trabalho- em preservação de suas identidades- como Professora

Celeste e Professora Aurora. A Professora Celeste é graduada em Pedagogia pela UFPE-CAA, é especialista em supervisão e coordenação pedagógica pela FAEL, foi supervisora do PIBID-Campo de 2015 a 2018, foi professora da Educação Básica por 16 anos e atualmente desenvolve a função de coordenadora da escola Florescer, porém voltou para a sala de aula em razão da pandemia e da escassez de professores, atuando na multisseriada de 2º a 5º ano.

A professora Aurora tem o Normal Médio, é graduada em Pedagogia pela UFPE-CAA, tem Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela ALFA, atua na Educação Básica há 5 anos passando pela Educação Infantil, Turmas Multisseriadas do 1º ao 5º ano, 4º e 5º ano, e das turmas seriadas 4º e 5º ano, turma multisseriada da Educação Infantil do Pré- I e Pré-II. Na atual conjuntura, se encontra atuando na turma do 4º ano.

### **3.1 Procedimentos metodológicos para coleta e tratamento dos dados da pesquisa**

A presente pesquisa centraliza, enquanto procedimento metodológico para a obtenção de dados, a entrevista

[...] tomada no sentido amplo de comunicação verbal e no sentido estrito de construção de conhecimento sobre determinado objeto, é a técnica mais utilizada no processo de trabalho qualitativo empírico. Constitui-se como uma conversa a dois ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa de um entrevistador e destinada a construir informações pertinentes a determinado objeto de investigação (MINAYO; COSTA, 2018, p. 141).

A partir disto, adotamos a entrevista aberta, com o intuito de alcançar a coleta de dados de forma mais intensa e abrangente, “pois alcança regiões subjetivas inacessíveis ao esquema de pergunta e resposta” (MINAYO; COSTA, 2018, p. 143).

Para o tratamento dos dados, elencamos a Análise do discurso, sendo aquela que segundo Orlandi (2005a, p. 15)

[...] como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Neste sentido, entendemos que a Análise do discurso nos propicia partir de uma suposta superficialidade das palavras para o desvelar de seus significados, considerando seu sentido social e (re)significante, marcado pela historicidade- “[...] compreendida em análise do discurso como aquilo que faz com que os sentidos sejam os mesmos e também que eles se transformem” (ORLANDI, 2005a, p. 80).

A partir disto, compreendemos que o discurso se caracteriza enquanto espaço de produção de sentidos, uma construção humana que se relaciona a uma conjuntura social e histórica, onde o sujeito ocupa um espaço discursivo com ideologias que influenciam o seu dizer.

Assim, a análise do discurso trabalha com “os processos de constituição (dos sujeitos e dos sentidos)” (Idem, 2005a, p. 91) e possibilita mergulhar na linguagem a fim de desmistificar a opacidade do discurso, as metáforas e investir na descentralização do sujeito.

#### **4 OS ACHADOS DA PESQUISA A PARTIR DOS DISCURSOS DAS PROFESSORAS DO CAMPO**

Nesta seção, apresentamos os discursos das professoras do campo- coordenadora e professora Celeste da multissérie (2º a 5º ano) e a professora Aurora, do 4º ano- e suas compreensões referentes aos sentidos que atribuem ao seu fazer-docente no contexto da Educação do Campo em tempos de pandemia. As compreensões e as análises são percebidas por meio do diálogo e dos discursos das vivências das professoras do campo diante as novas exigências inerentes à sua prática, em razão do formato de ensino remoto, adotado pelo sistema educacional brasileiro, à luz dos autores elencados como base teórica nessa produção. Estas experiências enquanto formativas se relacionam não somente a um já dito (ORLANDI, 2005a), mas também à elementos que influenciam na produção de sentidos.

Considerando nosso objeto de estudo Prática Docente no contexto da Educação do Campo em tempos de pandemia, iniciamos o tratamento dos dados, buscando identificar a organização dos professores camponeses para a consolidação do currículo escolar no contexto da pandemia. Logo, partimos das contribuições das professoras Celeste e Aurora da escola do campo Florescer.

Para tanto, faz-se necessário contextualizarmos os eixos que norteiam essa categoria, assim, trazemos para o debate, a prática docente, concebida neste trabalho a partir de Melo (2014. p. 42) enquanto aquela que “diz respeito ao fazer do professor, em sua função específica que é ensinar”, um fazer que tem como base o currículo, este último entendido por Sacristán (2000, p. 26) como a “condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar” no qual em sua construção e desenvolvimento entrecruzam-se práticas “políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto às práticas estritamente didáticas” (Idem, p. 29).

Subsequente, concebemos o professor na Educação do Campo segundo Caldart (2004, p. 158) enquanto “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”, portanto, uma ação que toma como central no processo de ensino/aprendizagem, os sujeitos, suas especificidades, saberes e culturas. Partindo disto, atrelados às contribuições de Caldart (2012, p. 259) tomamos a Educação do Campo como “[...] compreensão da realidade por vir, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas por sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas da educação, [...] prática social.”

Trabalhando e vivenciando estas temáticas durante o período de pandemia da COVID19, torna-se importante trazê-la para a discussão, neste sentido, nos fundamentamos em Kohan (2020, p. 5) que caracteriza o vírus a partir de duas formas “[...] de um lado, ele infecta, contamina, atrofia, pelo menos temporalmente, alguns sentidos [...]. Ele é necrófilo. Contudo, ao mesmo tempo, ele tem suspenso um sistema que vive da morte, podemos dizer que, implicitamente, ele é também biófilo.” No contexto educacional, o vírus também se mostra de duas formas:

[...] pela primeira vez desde sua existência, todas as escolas foram obrigadas a fechar de vez. Ficamos todos subitamente sem escolas, no Brasil e no mundo. Em um sentido, então, o vírus decretou uma morte, pelo menos temporariamente, das escolas: as deixou sem vida interna, sem cheiros, sabores, sem ar. Contudo, ao mesmo tempo, pudemos perceber o que não percebíamos, pelo menos, com a clareza que a pandemia nos oferece, pois devemos também aceitar que a pandemia tem a potência de mostrar tudo mais claramente (2020, p. 5).

Diante os elementos apresentados, iniciamos nossa análise a partir da reconfiguração curricular do município de Caruaru, a que as professoras do campo tomaram como base para sua prática.

O currículo, lógico teve que ser adaptado, de que forma? A própria SEDUC estabeleceu algumas prioridades nas formações que houve com os professores, quando ainda estava tendo o IQE, principalmente em português e matemática, foi muito assim, as habilidades envolvendo a aquisição mesmo da compreensão de leitura e escrita, os mais básicos, em matemática também, independente da série, por que a gente sabia que esses alunos estavam muito defasados, continuam defasados, por que nem todos tem acesso à internet, então com base nisso, o que a gente fazia? [...] a gente priorizou algumas questões básicas de o aluno está nesse processo de aquisição da leitura e da escrita [...] (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

O currículo já vem preparado da Secretária de Educação, tem a BNCC, tem o currículo e os planos de ensino que já vem descrito quais são os objetos de conhecimento (que antigamente era chamado de conteúdos), as habilidades, então nós vamos desenvolver a situação didática. A construção desse currículo trouxe a

priorização nas áreas de português e matemática (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

Diante os discursos das professoras, a prática docente foi balizada a partir do currículo reestruturado/ adaptado pela SEDUC- este último, apoiado nos documentos nacionais regentes da educação e no programa IQE- a qual trouxe uma ênfase maior nas áreas de português e matemática. O trabalho voltado, principalmente, à essas áreas foram também justificadas pela defasagem na aprendizagem dos alunos, em razão do período em que ficaram sem o contato com a educação escolar. Nisto, foram traçados planejamentos específicos para cada área de ensino a serem desenvolvidas dentro do novo calendário escolar, conforme demonstra a Figura 1.

Figura 1- Plano de retomada de Língua Portuguesa

PLANO DE RETOMADA - LÍNGUA PORTUGUESA - 4º ANO ENSINO FUNDAMENTAL - FEVEREIRO 2021

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	SITUAÇÕES DIDÁTICAS/RECURSOS	AVALIÇÃO
ORALIDADE	Gêneros textuais: Campo artístico-literário	(EF15LP10) Recontar oralmente com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.	Apresentação dos conteúdos através da plataforma Atala em Casa (Site da Prefeitura Municipal) e através do Imprensa (Banco de Imagens) e exposição e correção de atividades por meio da programação da TV Câmara.	A avaliação se dará em variados momentos e na observação de vários fatores.
	FÁBULA Texto narrativo que apresenta: Contexto de produção (autor, público-alvo, finalidade, assunto), características, aspectos linguísticos (linguagem utilizada, estrutura, situação social, contexto, clima, desfecho, moral).	(EF15LP01) Identificar a função social de textos que circulam em campos da vida social dos quais participa cotidianamente (a casa, a rua, a comunidade, a escola) e nas mídias impressa, de massa e digital, reconhecendo para que foram produzidos: onde circulam, quem os produz e a quem se destinam. (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.	Retorno do conteúdo de Língua Portuguesa Apositila 3 sobre o gênero textual regras de jogo. Simulado de língua Portuguesa - através do Candeia form.	Neste momento elaborado request o olhar atento sobre a participação dos estudantes nos Espaços Virtuais de Aprendizagem (AVA). Dentro das possibilidades: conter os que participam e interagem, perceber quem realiza atividades do que fora solicitado e, ao final, no provável, mesmo da consolidação final da Avaliação de
LEITURA, INTERPRETAÇÃO, ANÁLISE LINGÜÍSTICA E SEMIÓTICA	REGRAS DE JOGO Texto organizado em parágrafo, tempo verbal no presente, apresentando situação (número de jogadores, material necessário, ambiente do jogo), objetivo do jogo, o desenvolvimento e fim do jogo.	(EF15LP03) Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global. (EF15LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto. (EF15LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições léxicas (de substantivos por substantivos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos) que conectam uma e a outra unidade de	Retorno do conteúdo de Língua Portuguesa Apositila 3 sobre o gênero textual fábula. Atividade de leitura de uma fábula, entro por meio de áudio.	investigação e correção das atividades propostas. Além disso, de outras dinâmicas para a realização de testes diante das habilidades.
	Gêneros textuais: Campo artístico-literário			

Fonte: Professora Aurora (2021).

A organização dos conteúdos na área de português, por exemplo, trouxe conteúdos a serem desenvolvidas em horários compactos e com exigências novas referentes ao fazer docente. A sua priorização colocou como enfoque o processo de aquisição da leitura e escrita, principalmente, para aqueles que ainda estavam se apropriando e para os que apresentaram dificuldades na aprendizagem, em razão do isolamento social. Neste sentido, as demandas priorizadas, tiveram que ser vivenciadas sem o contato físico professor-aluno.

Na concepção das professoras Celeste e Aurora, a priorização desses conteúdos e o distanciamento entre professor-aluno reforça, mesmo que inconscientemente, o que denominam de currículo oculto.

[...] a gente não seguiu à risca o currículo, eu acredito que a gente tenha mesmo que sem perceber dado uma ênfase maior no currículo oculto, pelas questões mesmo que eu estou dizendo, porque uma coisa é você está ali no dia a dia presente com os alunos, e outra coisa é você imaginar, que aí perpassa várias coisas, não é só questão

de oportunizar internet aos alunos, mas aí, como eles estão? [...] (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

[...] nós nos esforçamos o máximo para que o currículo não assuma totalmente o caráter instrumental, para não ser apenas, por exemplo, pra colocar uma aula ali e o aluno assistir, desenvolver e fazer, porque assim, muitas vezes nós realizamos as atividades pelo Google Meet, que dá uma presença maior, uma interação maior com os alunos, mas assim, não contempla a todos, tem aqueles que não conseguem participar, muitas vezes aqueles alunos que não tem acesso à internet, então fica um pouquinho complicado (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

A discussão levantada pelas professoras acerca do currículo, permite a reflexão de que currículo é campo de disputa e que está imbricado à prática docente. A sobrecarga imprimida sobre os professores, a ser “quitada” dentro de um tempo corrido, acarreta o aligeiramento, superficialidade e memorialismo dos conteúdos. A leitura que as professoras fazem sobre estes elementos no contexto da pandemia, emerge a percepção crítica da realidade e das condições em que as suas práticas têm se realizado.

Os elementos apontados pelas professoras, ainda trazem reflexões pertinentes sobre as condições em que os alunos desenvolvem as atividades escolares, agora, no ambiente doméstico, muitas vezes, em cômodos compartilhados, com uma nova reorganização da rotina, com a acentuação das demandas domésticas e de trabalho de seus responsáveis (FERREIRA; BARBOSA, 2020). Estes elementos, adquirem um significado diferente quando se refere aos povos camponeses, uma vez que as atividades econômicas e culturais circundam em torno, na maioria das vezes, do cultivo da terra, portanto, é imprescindível ter conhecimento sobre a organização sociocultural do espaço em que se encontra a escola.

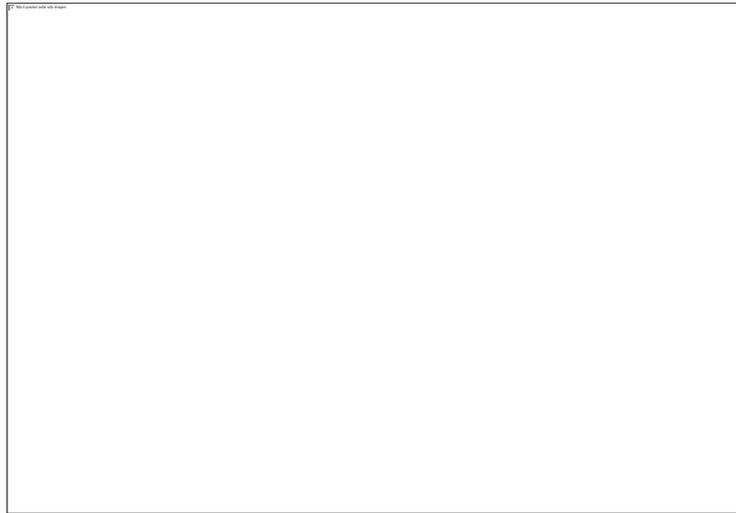
Nesta direção, a escola do campo é um espaço em que se imprime os saberes e a cultura camponesa, que contribui na formação da comunidade, respeitando e reafirmando a identidade dos alunos a partir de práticas voltadas à humanização.

Desta feita, as condições precárias em torno do desenvolvimento das atividades escolares no contexto da pandemia- pobreza, violência etc.- demonstra a exclusão do processo educacional, não somente de crianças e jovens camponeses, mas também de outros grupos da camada mais vulnerabilizada da sociedade, composta por pessoas “[...] sem remuneração permanente, subempregados, pequenos agricultores, grupos étnicos empobrecidos (quilombolas, indígenas)” (FREITAS; PENA, 2020, p. 38).

Nisto, aponta-se a preocupação referente ao distanciamento entre professor e aluno, uma vez que o desconhecimento de sua realidade pode contribuir num afastamento entre ele e o conhecimento, em preocupação a isso as professoras utilizaram-se da Busca Ativa, tal qual a figura 2.

A gente buscou, nas reuniões virtuais que tivemos dentro daquilo que foi estabelecido, de que forma que a gente iria fazer, a primeira coisa foi pensar nos alunos que tinham e os que não tinham internet, a gente se reuniu com as famílias, fez um levantamento das possibilidades [...] (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

**Figura 2-** Busca Ativa



Fonte: Professora Aurora (2021).

A ferramenta de sondagem inicial e contínua, Busca Ativa, se caracterizou como fundamental para a coleta de informações sobre as condições reais de cada aluno, referente, por exemplo, à disposição de aparelhos digitais, rede Wi-fi, dados móveis, horários, disponibilidade de acesso ao material impresso, dificuldades, avanços e afins, pois a partir dele as professoras puderam pensar seus planejamentos.

Farias et. al (2009, p. 107) ressalta a importância do planejamento que se inicia com o diagnóstico situacional, sendo ele uma ação decisória, reflexiva, política e ética, com ele “[...] esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do imprevisto e da rotina; assegurar unidade, coerência, continuidade e sentido ao nosso trabalho.” Para tanto, pontua-se o risco iminente do professor centralizar o planejamento na perspectiva da racionalidade técnica, quando focaliza sua prática no cumprimento dos conteúdos e do calendário escolar a fim de obter resultados meramente quantitativos e mensuradores.

Os planejamentos pensados a partir do período pandêmico toma um caráter problemático, visto que se pensa em atividades a serem desenvolvidas de forma remota se utilizando de ferramentas digitais, na qual, grande parte dos professores não tem familiaridade.

O primeiro desafio foi se apropriar das tecnologias, porque por mais que a Secretária de Educação tenha oportunizado alguns cursos pra gente se aprimorar, se habituar, mas não é uma coisa que se aprende do dia pra noite, principalmente na condição de coordenadora porque tinha que fazer o repasse para os professores, passar segurança, não é só dizer faça assim, desse jeito, entra assim (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

[...] tem professores que não tem tanta familiaridade, que não tem curso, e aí veio a pandemia, e teve bastante dificuldade, para gravar uma aula por meio de vídeo, para fazer uma aula pelo Google Meet, para acessar o drive, que os planejamentos são desenvolvidos nos drives. Os planejamentos antes eram desenvolvidos pelo material impresso, mas agora por drive tudo tem que ser digitalizado, os planos de ensino, o diário, a frequência, tudo é no drive, os documentos. Então o professor teve que ter uma formação para poder acessar, então isso foi um desafio superado, os portfólios também tudo é registrado (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

Nos discursos das professoras, a principal dificuldade para o fazer docente no formato remoto se refere à apropriação das tecnologias, uma vez que a maioria das ferramentas digitais necessárias para o ensino, não se encontravam inclusas no cotidiano escolar. Neste sentido, a readaptação da prática docente, levou as professoras à um estranhamento e desequilíbrio identitário em consequência também, da exposição midiática a que o momento exige.

A partir dos elementos apontados por elas, percebe-se o enfraquecimento na política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, em razão do baixo investimento em condições de trabalho que promovam a formação contínua dos professores, não somente realizadas em seu lugar de atuação como também em instituições parceiras.

Ainda em discussão sobre o formato de aula remota, as atividades são planejadas e enviadas pelas professoras para os alunos, as quais a partir da devolutiva repensam as estratégias e a organização dos conteúdos.

A questão da devolutiva mesmo não é tão alta, mas nós sempre ficamos na busca ativa daqueles alunos que não estão enviando a atividade, para que aqueles alunos tenham a consciência do horário das aulas que acontecem, se é no turno da manhã, se é no turno da tarde, nós sempre estamos entrando em contato com os pais, para que os alunos possam vir participar [...] (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

Eu vi situações que muitas vezes eu ficava assim, eu mesma fiz várias visitas domiciliares, porque os pais ficavam dando as desculpas, mas a gente quando vai verificar a gente vê que realmente as condições sociais, uns perderam os empregos, muitos diziam professora eu não tenho cabeça pra ensinar ao meu filho sabendo que não tem comida dentro de casa [...] (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

A ausência de devolutiva das atividades escolares permitem perceber as problemáticas que colaboram para esse fator: a fome, a busca por emprego, o medo da doença, as relações

familiares e a vulnerabilidade emocional e psicológica dos alunos e familiares, bem como a dependência dos alunos para a realização das atividades pendentes. A dependência na disposição dos familiares/ responsáveis para a realização das atividades coloca o aluno em um novo lugar no seu processo de ensino-aprendizagem, nesse sentido, Ferreira e Barbosa (2020, p. 18) apontam que “as orientações de atividades são enviadas aos responsáveis e é para eles que as devolutivas são feitas. Neste formato, as crianças são colocadas como coadjuvantes, de modo que tudo é decisivo e negociado entre adultos.” Assim, as professoras, se veem num movimento incessante de incentivo à participação dos alunos nas aulas e na realização das atividades, se colocando ainda, à disposição para recebê-las nos horários propostos e disponíveis para os familiares, mesmo que signifique maior tempo e desempenho no seu trabalho, condição que se acentuou no período de pandemia.

[...] e à medida que eles vão dando a devolutiva a gente ia fazendo esse acompanhamento. [...] mas quando é a devolutiva dos alunos, a gente fazia mais individual, por que acho que não seria legal pegar uma coisa que não dava certo e jogar no grupão, então a gente chegava junto no aluno e isso aqui vocês vão fazer dessa forma, você precisa estudar mais isso aqui, melhorar nisso, muitas vezes a gente fazia momentos individuais, pelo próprio WhatsApp, com os alunos, com as famílias (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

As aulas, sempre são pensadas de forma que fique mais clara e objetiva possível, sempre estamos entrando em contato com os alunos de forma particular, para fazer correções com os alunos, para ajudar os alunos (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

Conforme as devolutivas, os alunos são acompanhados de forma individual para os apontamentos das dificuldades e dos avanços, esse caminho metodológico-avaliativo permite uma compreensão maior do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, além de trazê-los para a própria formação, de forma que não se sintam intimidados.

Neste sentido, são construídas planilhas de acompanhamento individual e detalhada sobre os avanços e dificuldades apresentadas pelos alunos na apropriação das habilidades traçadas nos materiais impressos entregues pela secretária. Estas planilhas, juntamente com outros materiais, como portfólios são disponibilizadas e acompanhadas no drive por 69 pessoas, incluindo membros da gestão escolar, professores da rede e técnicos da SEDUC.

Nas apreensões feitas a partir do andamento do processo de aprendizagem dos alunos inferidas pelas devolutivas ou a ausência delas, as professoras passam a desempenhar seu fazer docente com demandas intensificadas, com urgência na tomada de decisões e planejamentos direcionados.

Foi orientado que as professoras não tivessem contato físico com os alunos, mas só que eu na condição de coordenadora me vi muito angustiada, as professoras também se angustiava por que não tinham as devolutivas dos alunos, e ao mesmo tempo não podia ir pra comunidade porque não tinha o aval vamos dizer assim da secretaria de educação, então assim, eu na condição de coordenadora e também por ser da comunidade eu tinha o acesso mais fácil, porque eu conhecia as pessoas, então eu podia chegar lá, independente de ser durante a semana no final de semana, porque como sou da comunidade, conheço, sei mais ou menos onde cada um mora, então eu fazia horários específicos, onde eu ia com eles lá, conversava, registrava, anotava as demandas deles para as professoras e passava pra elas, também fazia lá, ligava, fazia ligação de onde eu estava para que elas vissem os alunos para ver como eles estavam, pra que se sentissem mais seguros também, de certa forma, o coordenador tem um trabalho mais individual, vamos dizer assim, porque eu não tinha esse apoio, ao mesmo tempo que eu queria fazer o melhor, eu fazia aquela coisa, fazia, mas com medo de retaliações, tanto da SEDUC, como parte da gestora também [...] (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

A decisão tomada pela professora e coordenadora Celeste, demarca a culpabilização e a preocupação a que os professores têm passado diante as dificuldades dos alunos em acessar o conhecimento escolar em razão das situações sociais que os circundam. Em meio ao caos pandêmico, professores se arriscam para levar o ensino a todos alunos, principalmente àqueles alocados em regiões mais distantes. No caso da professora Celeste, mesmo morando na comunidade camponesa, a distância de sua casa até os alunos é acentuada, entretanto, como a mais perto dos seus e dos estudantes das colegas professoras, se deslocava para aproximação mais efetiva com a realidade das crianças, mesmo em meio às restrições sanitárias reforçadas pela SEDUC. Neste sentido, Ferreira e Barbosa (2020, p. 10) denotam que “a necessidade de regular em regime de urgência para resolver problemas e atender a demandas que exigem posicionamento imediato configura como um dos elementos que contribuem para o sofrimento docente.”

Percebemos que a organização curricular estruturada pela SEDUC carrega um caráter centralizador do currículo e das práticas curriculares, uma vez que sugere conteúdos, principalmente, focalizados nas áreas de português e matemática de forma homogeneizada, comum à todas as escolas sem considerar as especificidades de cada uma. O caráter centralizador do currículo pressiona a prática docente a agir conforme os interesses do modelo tecnicista do currículo, onde “as decisões políticas são tomadas em nível macro com o reconhecimento do papel centralizador da Administração central” (PACHECO, 2005, p. 126).

Entretanto, em quebra a esse modelo, as professoras Celeste e Aurora, colaboradas dessa pesquisa, em sua organização para a consolidação do currículo escolar na escola do campo em tempos de pandemia, mesmo em meio as dificuldades de acesso à internet, acompanhamento pedagógico mais proximal e com as cobranças de alcance quantitativo dos objetivos empregados por avaliações externas, direcionam suas práticas a partir da Busca

Ativa e da reflexão sobre o macro e o micro. O planejamento das aulas é pensado a partir da realidade de seus alunos, e os materiais são entregues conforme os veículos que os alunos dispõem. Em seus fazeres-docente transformam os conteúdos homogêneos e padronizados do município, em materiais acessíveis para o contexto real do território camponês, trabalhando o currículo em “harmonia com a organização do trabalho e dos sistemas educacionais” (MOREIRA, 2001, p. 10) e com a comunidade que a escola ocupa.

#### **4.1 O professor à margem das decisões curriculares: implicações para uma atuação intelectual transformadora**

O professor enquanto parte de uma cultura de ensino está intrinsecamente relacionado à organização e ao desenvolvimento curricular, uma vez que o currículo agrega as mais diferentes práticas escolares. Neste sentido, pensa-se no professor como participante das decisões e adaptações vivenciadas pelo currículo, pois é a partir das atividades planejadas e desempenhadas por ele, que este primeiro se traduz e adquire significado.

A partir destes elementos, procuramos analisar a participação dos professores nas reestruturações/adaptações curriculares realizadas pelo município de Caruaru, no contexto da pandemia, por meio dos discursos das professoras elencadas nessa pesquisa.

O currículo já vem preparado da secretaria de educação, tem a BNCC, tem o currículo e os planos de ensino que já vem descrito quais são os objetos de conhecimento (que antigamente era chamado de conteúdos), as habilidades, então nós vamos desenvolver a situação didática [...] (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

O currículo, lógico teve que ser adaptado, de que forma? A própria SEDUC estabeleceu algumas prioridades nas formações que houve com os professores, quando ainda estava tendo o IQE, principalmente em português e matemática, foi muito assim, as habilidades envolvendo a aquisição mesmo da compreensão de leitura e escrita, os mais básicos, em matemática também, independente da série [...] (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

O currículo do município de Caruaru-PE, conforme os discursos das professoras, passou por reestruturações/adaptações que orientaram os planejamentos e desenvolvimento dos conteúdos, de forma padronizada, em razão dos resultados das avaliações internas, e sobretudo, externas (IQE), anteriormente desempenhadas nas escolas. Estas reestruturações/adaptações, pensadas e sistematizadas pela SEDUC, colocaram os professores da rede à margem das decisões.

As decisões curriculares sem a participação dos professores e a associação à programas com pacotes pedagógicos e avaliações externas possibilitam reunir reflexões acerca de um currículo contribuinte no processo de desprofissionalização e proletarização docente, que toma os professores como executores “de currículo e metodologia que foram concebidos em outro local e por outros atores” (GANDIN; LIMA, 2015, p. 667). Segundo Pavan e Backes (2016, p. 43)

Embora não signifiquem a mesma coisa, a burocratização do trabalho docente, as avaliações externas, a lógica mercadológica, a precarização das relações de trabalho e da remuneração atrelada ao desempenho dos alunos, a (auto)responsabilização pelos resultados, a (auto)intensificação do trabalho docente, a ênfase no (auto)controle, as mudanças provocadas no currículo pela adoção das políticas de gerenciamento, a incorporação neoliberal das lutas históricas dos professores, como a profissionalização, a autonomia, a participação e a democracia, mudando os seus sentidos e colocando-os a serviço do mercado, são todos fenômenos que contribuem para a proletarização docente (PAVAN; BACKES, 2016, p. 43).

Desta forma, entende-se que os elementos apontados corroboram no desencadeamento de práticas tuteladas pelo tecnicismo, com sentidos modificados e redirecionados para o conformismo mercadológico. Nesta perspectiva, a autonomia do professor se limita a individualidade de decidir estratégias que melhor correspondam às metas definidas por terceiros. A participação e a democracia, se entrecruzam e se reduzem à procura da escola por fontes financeiras e pedagógicas na tentativa de obter resultados na aprendizagem dos seus alunos (PAVAN; BACKES, 2016).

É fato, que o tecnicismo e as ideologias mercadológicas encontram dificuldades de enraização nas escolas, pois “a relativa autonomia da escola e do papel do professor cria espaços não definidos nem totalmente fechados, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem ações de resistência à imposição racionalizadora” (CONTRERAS, 2002, p. 39). Ou seja, as ações de resistência contrárias à imposição racional técnica sugerem atuações intelectuais transformadoras que permitem o desenvolvimento de práticas pedagógicas construtoras de cidadãos ativos e reflexivos.

Nós nos esforçamos o máximo para que o currículo não assuma totalmente o caráter instrumental, para não ser apenas, por exemplo, pra colocar uma aula ali e o aluno assistir, [...] então tem que pensar em atividades para os diferentes níveis de aprendizagem, porque não adianta só jogar no grupo, fazer um plano de ensino que não contemple a todos, então nós sempre buscávamos desenvolver as atividades e contextualizando sempre da melhor forma possível, elementos do contexto da criança para facilitar a interação (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

A gente não seguiu à risca o currículo, eu acredito que a gente tenha mesmo que sem perceber dado uma ênfase maior no currículo oculto, pelas questões mesmo que eu tô dizendo, porque uma coisa é você está ali no dia a dia presente com os alunos, e outra coisa é você imaginar, que aí perpassa várias coisas, não é só questão de

oportunizar internet aos alunos, mas aí, como eles estão (Entrevista concedida por Celeste, professora da multissérie 2º a 5º do Ensino Fundamental I, 2021).

A inconformidade das professoras frente às exigências meramente conteudistas do currículo, levam-nas a desenvolver uma atuação crítica sobre as reais condições de seus alunos camponeses, uma vez que o currículo homogeneizado não integra os saberes-fazeres do campo. A organização do trabalho das professoras do campo, parte da aproximação do dia a dia do aluno no período da pandemia, implementando alternativas e planejamentos contextualizados contribuintes na transformação da realidade e a na formação identitária do sujeito do campo.

Desta forma, concordamos com Franco e Silva (2019, p. 186) ao explicitarem que

[...] a prática docente do professor da Educação do Campo pode promover rupturas a partir de intervenções dentro da escola e também fora dela. Portanto, não tratamos de uma prática pautada na concepção tradicional, mas de uma prática que quando voltada a atender as demandas do campo, pode provocar transformações na vida e realidade dos sujeitos (FRANCO; SILVA, 2019, p. 186).

Para tanto, o professor do campo quando preocupado em atender às demandas e especificidades do território camponês, permite que os seus residentes assumam a educação como instrumento de emancipação, de posicionamento e construção político-social.

Neste sentido, a atividade pedagógica desenvolvida na escola, considera fundamental o trabalho do professor e do coletivo escolar na busca por alternativas que considere as demandas dos alunos, de forma contextualizada.

[...] nós estamos em contato uns com os outros (professores) para questões das reuniões, conversando, estando em constante dialogo, o que você está desenvolvendo as questões, até para a questão de aprender, questões tecnológicas também, gravar vídeo, como é que você faz, qual o programa está utilizando, aprende muito com os outros professores, não somente nas formações, mas um com os outros, com outros professores, até no dia a dia, a gente está sempre refletindo, o que deu certo, o que não deu certo (Entrevista concedida por Aurora, professora do 4º ano do Ensino Fundamental I, 2021).

É no diálogo entre os professores que a troca de experiências e estratégias se dão, possibilitando reflexões sobre as práticas que têm funcionado, como as que se mostraram incongruentes. No entanto, a efetivação das práticas conforme a realidade dos alunos, contam com estruturas para além da pedagógica, somam-se à esta, as estruturas físicas, psicológicas, políticas, econômicas e sociais.

As estratégias adotadas pelos professores, irrompe num movimento de resistência, barrando ou dificultando o controle burocrático sobre a prática do professor e a escola e, embora não se tenha participado da elaboração dos conteúdos determinados pela SEDUC-

Caruaru, os professores constroem meios de garantir a flexibilização do currículo e traduzi-lo para os seus alunos conforme o contexto sociocultural do campo. Assim, a luta para a não redução de sua prática como mecanismo executor de conteúdos pré-programados.

## **5 REFLEXÕES E MOBILIZAÇÕES EM TORNO DA PESQUISA**

Neste estudo, buscamos compreender a prática docente frente a organização curricular de uma escola do campo no município de Caruaru-PE, em tempos de pandemia. Os dados revelam que a prática docente foi orientada a partir do currículo reestruturado/adaptado pela SEDUC e priorizou os conteúdos das áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, fator, predominantemente, apoiado nos resultados obtidos pelas avaliações externas efetuadas pelo IQE, antes mesmo da pandemia.

Os dados apontam para o aumento de demandas para os professores camponeses, com tempo de planejamento e de aula reduzidos, sob condições inadequadas; exigências novas como apropriação das tecnologias para elaboração e desenvolvimento prático das aulas, elemento, antes, pouco trabalhado nas formações e na escola; constante cobranças e; monitoramento acentuado sobre a prática docente.

A organização do fazer docente partiu da sondagem inicial das condições estruturais, físicas, psicológicas e pedagógicas dos estudantes e familiares. Além disso, foi utilizado continuamente a Busca Ativa para acompanhamento da aprendizagem e participação dos alunos, e a partir das devolutivas das atividades realizadas remotamente pelos professores e das apostilas enviadas pela SEDUC, as estratégias foram repensadas conforme avanços e dificuldades identificadas. No entanto, constatou-se a baixa nas devolutivas, em razão das condições social, político e cultural em que os alunos tendem a realizar as atividades, sobretudo no ambiente doméstico.

Os dados mostram ainda, que as reestruturações/adaptações foram exclusivamente, pensadas e elaboradas pela SEDUC, sem a participação dos professores. Os conteúdos passam a ser contextualizados a partir da leitura crítica que os professores fazem sobre a realidade do território camponês.

A partir dos elementos identificados, buscamos contribuir na discussão referente a prática do professor atuante na educação do campo na cidade de Caruaru, em tempos de pandemia, problemática emergente para o contexto local, uma vez que os resultados apontam para os acertos e incongruências respaldadas pelo currículo.

Os elementos apontados, ainda neste artigo, apontam para novas discussões, referentes ao impacto dos programas pedagógicos na escola do campo em tempos de pandemia; a ausência de políticas de garantia ao acesso à internet nas escolas do campo do município de Caruaru e o seu impacto para o processo pedagógico em tempos de aula remota; o trabalho insuficiente com as TICs nas formações do professorado; a marginalização dos povos camponeses de Caruaru nos avanços vivenciados pela sociedade multimídia, e; a organização das professoras do campo de Caruaru no desenvolvimento de sua prática a partir do espaço doméstico.

Por fim, concluímos que a Prática Docente como tradutora do currículo e espaço de disputa, confere do professor a capacidade reflexiva contrária aos interesses técnicos, sobretudo, quando desempenha sua práxis na Educação do Campo- um lugar historicamente negligenciado, marcado por políticas compensatórias e urbanocêntricas. A consciência sobre os povos camponeses e os seus saberes-fazer, direciona o professor para uma atuação que valoriza a diversidade, a história e a identidade do campo, que coloca como centro do processo pedagógico o estudante, contribuindo para sua emancipação e formação social. Assim, a prática docente se configura como um lugar de complexidade, resistência e luta.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salette. MOLINA, Mônica Castagna (organizadores). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação /Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2001.

BRASIL **Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

Diário Oficial da União, Brasília: 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembre-2010/file> Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, Agência. **Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet, mostra pesquisa**. Publicado em 29/04/2020- 10:05 por Mariana Tokarnia- Repórter da Agência Brasil- Rio de Janeiro. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet> Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Coronavírus|Brasil (Painel Coronavírus)**, ago/2021. Disponível em:

<https://covid.saude.gov.br/> Acesso em: 18 ago. 2021.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel. G.; CALDART, Roseli. S.; MOLINA, Mônica. C. **Por uma Educação do Campo**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete (org). **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. –Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar, Curitiba, n.29, p. 191-205. Editora UFPR, 2007.

FARIAS, Maria Sabino de., et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

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: 30 mar. 2021

FRANCO, Maria Joselma Nascimento. SILVA, Mônica Batista da. Educação do Campo e pesquisa: contribuições a prática docente mediadora na emancipação dos sujeitos camponeses. **REVISTA DEBATES INSUBMISSOS**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 2, v.2, nº 5, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/article/view/240300> Acesso em: 4 abr. 2021

FREIRE, Paulo. **Conscientização, teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria do Carmo Soares de. PENA, Paulo Gilvane Lopes. Fome e pandemia de Covid-19 no Brasil. **TESSITURAS | Revista de Antropologia e Arqueologia | ISSN 23189576 Programa de Pós-Graduação em Antropologia | UFPEL, V8 | S1 | JAN-JUN 2020 Pelotas | RS**. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/tessituras/issue/view/963/showToc> Acesso em: 4 abr. 2021.

GANDIN, LUÍS ARMANDO; LIMA, IANA GOMES De. Reconfiguração do trabalho docente: um exame a partir da introdução de programas de intervenção pedagógica. **Revista Brasileira de Educação** [online]. 2015, v. 20, n. 62, pp. 663-677. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206206> Acesso em: 4 abr. 2021.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 5 abr. 2021.

LACERDA, Celso Lisboa de; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Introdução. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos; MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sonia Meire dos Santos Azevedo de (orgs.). **Memória e história do Pronera: contribuições para a educação do campo no Brasil**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2010.

LIMA, Elmo de Souza; MELO, Keylla Rejane Almeida. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: as interfaces entre diferentes contextos, sujeitos e territórios**. Recife: Even3 Publicações, 2020.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: Editora n-1, 2018b.

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

MOLINA, Mônica Castagna.; 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. 22 0 - 2 53, jul./dez.2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 31 mar. 2021.

MOLINA, Mônica Castagna.; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, R. et. al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, p. 326 – 332, 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio B. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, 18, 65-81, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300007>. Acesso em: 13 nov. 2021.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, [1999], 2005a.

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

PAVAN, Ruth; BACKES, José Licínio. O processo de (des)proletarização do professor da educação básica. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 29, núm. 2, 2016, pp. 35-58 Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37449632003> Acesso em: 13 nov. 2021.

RELEMBRE o que Bolsonaro já disse sobre a pandemia, de gripezinha e país de maricas a frescura e mimi. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 05 mar. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2021/03/relembre-o-que-bolsonaro-ja-disse-sobre-a>

pandemia-de-gripezinha-e-pais-de-maricas-a-frescura-e-mimimi.shtml Acesso em: 13 nov. 2021.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVEIRA, Daniel; CARVALHO, Laura. Desemprego fica em 14,6% e atinge 14,8 milhões no trimestre encerrado em meio, aponta IBGE. **G1**, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/07/30/desemprego-fica-em-146percent-no-trimestre-encerrado-em-maio-aponta-ibge.ghtml> Acesso em: 13 nov. 2021.

SOARES, Ingrid. “A gente lamenta todos os mortos, mas é o destino”, diz Bolsonaro. **Correio Brasiliense**, 2020. Disponível em: [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/02/interna\\_politica,860325/a-gente-lamenta-todos-os-mortos-mas-e-o-destino-diz-bolsonaro.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/politica/2020/06/02/interna_politica,860325/a-gente-lamenta-todos-os-mortos-mas-e-o-destino-diz-bolsonaro.shtml) Acesso em: 13 nov. 2021.

VARGAS, Fundação Getúlio. **Alta da desigualdade chega a 17 trimestres consecutivos, aponta FGV Social**. 2019. Disponível em: <https://portal.fgv.br/noticias/alta-desigualdadechega-17-trimestres-consecutivos-aponta-fgv-social> Acesso em: 31 mar. 2021.

WORLDOMETER. **Covid-19 Coronavirus Pandemic**. Last updated: August 18, 2021, 15:06 GMT. Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/> Acesso em: 18 ago. 2021.

JANEKELLE CRISTINA DA SILVA

**ENTRE O VÍRUS E O CURRÍCULO:** prática docente na escola do campo no município de Caruaru-PE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Pedagogia do Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, na modalidade de artigo científico, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Aprovado em: 17/12/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida (Orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Conceição Gislâne Nóbrega Lima de Salles (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Profa. Dra. Carla Patrícia Acioli Lins Guaraná (Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco