

**PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES-  
ARTICULAÇÕES DE POLÍTICAS-  
PRÁTICAS CURRICULARES NO  
CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19**

**NEGOTIATION-ARTICULATION  
PROCESSES OF CURRICULAR  
POLICIES-PRACTICES IN THE COVID-  
19 PANDEMIC SCENARIO**

**PROCESOS DE NEGOCIACIONES-  
ARTICULACIONES DE POLÍTICAS-  
PRÁCTICAS CURRICULARES EN EL  
CONTEXTO PANDEMICO DE COVID-  
19**

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo a análise de políticas curriculares mobilizadas nas práticas curriculares de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental no cenário pandêmico da COVID-19 em Caruaru, agreste pernambucano. Para isso, construímos o percurso teórico-metodológico em negociação-articulação com a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), centrando-nos nas noções de negociação-articulação para a construção dos sentidos de currículo, política e prática curricular (BORGES; LOPES, 2019; ALMEIDA et al., 2020). Utilizamos formulário, na plataforma do Google Forms®, e entrevista como instrumentos para produção dos dados. Como resultados, identificamos processos de negociação-articulação na produção discursiva das práticas curriculares dos/as professores/as, para além das influências dos materiais pedagógicos dos programas e planos de ensino enviados para desenvolvimento das aulas remotas, evidenciando a emergência de políticas curriculares nas ações/decisões construídas cotidianamente, considerando as necessidades pedagógicas digitais dos/as alunos/as.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares. Políticas curriculares. Articulações.

Recebido em: 08/03/2022

Aceito em: 28/08/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.62480

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Tamires Barros Veloso**

Mestre em Educação Contemporânea

Professor da Rede Municipal de Ensino de  
Jaicós, Piauí, Brasil.

E-mail: [tamiresbarros32@gmail.com](mailto:tamiresbarros32@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3785-9110>

**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Doutora em Educação

Professora da Universidade Federal de  
Pernambuco, Brasil.

E-mail: [nina.ataide@gmail.com](mailto:nina.ataide@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>

**Como citar este artigo:**

VELOSO, T. B; ALMEIDA, L. A. A. PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES-ARTICULAÇÕES DE POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES NO CENÁRIO PANDÊMICO DA COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-16, 2022. ISSN2177-2886. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.62480>.

**Abstract:** This article aims to analyze the mobilized curricular policies in teachers' curricular practices/from the initial years of elementary school during the COVID-19 scenario in Caruaru, in Pernambuco's wild region. For this, we've built, the theoretical-methodological path in negotiation-articulation with the Discourse Theory (LACLAU; MOUFFE, 2015), centered in the negotiation-articulation notions in the creation of the curriculum senses, curriculum policy and practice (BORGES; LOPES, 2019; ALMEIDA et al., 2020). We've made use of forms from the Google Forms® platform and interviews as tools to acquire data. As a result, we've identified, negotiation-articulation processes in the discursive production of the curricular practices of the teachers to beyond the influence of the pedagogical materials from the programs and educational plans sent to develop remote classes, evidencing, the need of curricular policies in the actions/decisions built daily considering the digital pedagogical needs of the students.

**Keywords:** Curricular practices. Curricular policies. Articulations.

**Resumem:** Este artículo tiene por objetivo analizar las políticas curriculares movilizadas en las prácticas curriculares de maestros/as de los años iniciales de la enseñanza fundamental en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Caruaru, agreste pernambucano. Para eso, construimos el percurso teórico-metodológico en negociación-articulación con la Teoría del Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), por tener las nociones de negociación-articulación en el centro de la construcción de los sentidos de currículo, política e práctica curricular (BORGES; LOPES, 2019; ALMEIDA et al., 2020). Utilizamos, formulario de la plataforma Google Forms, junto con entrevista, como instrumentos en la producción de los datos. Como resultados, identificamos procesos de negociaciones-articulaciones en la producción discursiva de las prácticas curriculares de las maestras para además de influencias de los materiales pedagógicos de los programas y planes de ensino enviados para desarrollo de las clases remotas, evidenciando, la emergencia de políticas curriculares en las acciones/decisiones contruídas diariamente con base en las necesidades pedagógicas digitales de los estudiantes.

**Palavras chave:** Práticas curriculares. Políticas curriculares. Articulações.

## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto das investigações tecidas no grupo Discursos e práticas Educacionais que integra a Rede CAFTe (Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas), composta por pesquisadores/as de Portugal, Angola, Moçambique e Brasil. De modo específico, como fruto desta pesquisa, apresentamos neste trabalho resultados de processos de negociação-articulação de políticas-práticas curriculares investigadas no cenário pandêmico da COVID-19.

Nessa direção, o contexto discursivo em que se inscreveu a produção discursiva deste trabalho se estruturou, parcialmente, em um cenário que nos trouxe elementos provocadores à argumentação em relação à instabilidade, na qual Laclau e Mouffe (2015) defendem que as práticas sociais se estruturam, apontando para momentos em que foi possível ver estruturas que, à primeira vista, pareciam sedimentadas (COSTA; PEREIRA, 2020), sendo desarticuladas, ou melhor, passando por processos deslocatórios.

A pandemia e seus efeitos, dentre eles, a necessidade de confinamento e distanciamento social, deixou em suspenso, em um primeiro momento, alguns modos pelos quais estivemos significando o social e nos impôs a necessidade de investirmos radicalmente na disputa pela construção de novas significações, sobretudo no campo da educação (COSTA; PEREIRA, 2020).

Mas também atuou, principalmente, reativando alguns sentidos que vinham buscando se hegemonizar no debate político educacional, sobretudo no campo das políticas de currículo da educação básica, em específico das políticas-práticas curriculares pensadas-vividas no desenvolvimento do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Nessa direção, objetivamos analisar as políticas curriculares mobilizadas nas práticas curriculares de professores/as dos anos iniciais do ensino fundamental no cenário pandêmico da COVID-19 em Caruaru, agreste pernambucano. Para isso, partimos de uma discussão teórica (FRANGELLA; CARVALHO, 2013; BORGES; LOPES, 2019; MELO, 2019; SILVA, 2020) que se inscreveu na necessidade de questionar

fronteiras, supostamente estabelecidas, entre o que seria política e prática no desenvolvimento do currículo, em uma perspectiva de articulação discursiva com base na Teoria do Discurso (TD) (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Política e prática são vistas por essa perspectiva como “[...] construções sociais parciais, atravessadas por conflitos/contradições e intrinsecamente contingentes” (OLIVEIRA, 2018, p. 170). Com base nessa concepção, a interpretação que fazemos da política aponta para o seu caráter político em uma perspectiva que dissocia, antagoniza, mantém o conflito (BORGES; LOPES, 2019; MOUFFE, 2015) e não subsiste apenas a esfera governamental do Estado, mas onde quer que se produza algum tipo de ordenamento de práticas sociais (LOPES; MENDONÇA; BURITY, 2015).

Tendo em vista esses pressupostos, entendemos que as práticas curriculares enquanto práticas sociais discursivas, constituídas sobre a primazia do político, ao produzirem articulações em seus processos de negociações curriculares cotidianos, atuam também produzindo políticas curriculares.

Partimos, assim, de uma consideração que não vê a prática curricular apenas como lugar de reprodução de propostas, mas de produção discursiva curricular (SILVA, 2020). Além disso, nossa consideração, assenta-se ainda na ideia de que as práticas curriculares são, sobretudo, “[...] políticas negociadas nas complexas redes cotidianas de saberes, fazeres e poderes das escolas [...]”. (FRANGELLA; CARVALHO, 2013, p. 342).

Assim, estamos também considerando que professores/as ao praticarem um currículo ou currículos em suas práticas cotidianas se inserem no jogo de disputa, não apenas pela implementação de políticas curriculares, mas também pela sua produção (ALMEIDA et al., 2020; MELO, 2019).

## **2 ARTICULAÇÕES-NEGOCIAÇÕES DOS SENTIDOS DE POLÍTICA-PRÁTICA CURRICULAR EM UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA**

A Teoria do Discurso ao qual operamos, constitui-se a partir dos estudos de Laclau e Mouffe (2015) e parte do pressuposto de impossibilidade da sociedade, ou seja, a aceitação da contingência e do caráter precário de constituição das estruturas sociais (NASCIMENTO, 2020). Em nosso trabalho, a mobilizamos a partir das noções de negociação, articulação e hegemonia.

O ato de negociação, nesse sentido, está para operação do político, “[...] que promove disjunções em posições instituídas e anuncia outros modos de significar a fim de afirmar o caráter ontológico da sociedade” (BORGES, 2015, p. 20). Assim, a noção de negociação indica que os sentidos curriculares não estão e nem podem ser totalmente definidos, mas que a todo o momento estão sendo significados com base em consensos conflituosos, evidenciando a operação do político no jogo de significação da prática curricular.

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

Assim, o processo de negociação na compreensão de como se configuram as disputas por sentidos nas práticas curriculares, implica na negação do fechamento absoluto e abertura sempre para novas possibilidades de significações (FRANGELLA, 2020).

Enquanto a prática de articulação se estabelece como o momento em que essas significações são produzidas provisoriamente, uma vez que de acordo com essa perspectiva discursiva, “[...] articulação implica na construção de uma nova síntese, na qual a recomposição dos fragmentos é artificial, contingente. Ela não repõe uma unidade orgânica original” (BURITY, 1997, p. 11).

A partir dessas noções, mobilizamos ainda a noção de hegemonia, na produção dos processos de significações curriculares, compreendida como possibilidade de constituição (parcial) de identidades políticas. Ou seja, refere-se aos sentidos produzidos, parcialmente, nas práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFE, 2015).

Assim, a hegemonia é o momento da decisão política, da sedimentação de determinado discurso. Contudo, dada a instabilidade ontológica do político, ou

seja, a eterna contaminação do plano ôntico pelo ontológico, toda hegemonia pressupõe uma contra-hegemonia e ambas só podem ser conhecidas no momento em que essas práticas políticas surgem como tais (MENDONÇA, 2014, p. 138a).

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

Com base nessa perspectiva que parte do entendimento de qualquer fenômeno no social como formado discursivamente, ou seja, uma totalidade relacional de produção de sentidos (LACLAU, 2011), vinculamo-nos à emergência de discursos políticos e acadêmicos que não buscam projetar sentidos para a prática curricular, mas que a percebem enquanto prática social, como uma produção discursiva curricular “[...] que se produz histórica e contingencialmente a partir de disputas e negociações [...]” (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2020, p. 2020).

Nessa direção, a prática curricular é tomada em nosso trabalho como espaço de articulação política e de negociações de diferentes discursos políticos, dentre eles, do que vem a ser currículo. Assim, para fixar, mesmo que parcialmente, o que estamos entendendo por prática curricular e currículo, pois ambos se expressam discursivamente a partir dos sentidos parciais que nos vinculamos, em uma relação de interdependência de significação, e partem também da construção de uma compreensão que visa a necessidade de superar binarismos entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que o currículo é pensado-vivido em uma movimento de constante organização e desenvolvimento (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017).

Nessa direção, o sentido que nos vinculamos de prática curricular “[...] parte de uma noção de currículo como movimento que relaciona 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). Partimos, então, de uma concepção parcial de prática curricular como um complexo movimento discursivo, envolto de processos de negociações curriculares mobilizados a partir das articulações discursivas do/no currículo pensado-vivido.

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

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

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

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

um caráter de mera reprodução de currículos produzidos por outros.

É preciso enfatizar também, que o/a professor/a ao desenvolver sua prática na escola não pratica um currículo ou currículos isoladamente, pois sua atuação acontece também em negociação-articulação com as práticas de outros sujeitos, estes também políticos que atuam na escola (como os gestores, coordenadores, alunos etc.) e não esquecendo também, de propostas políticas curriculares em que é envolvido e que acabam por também mobilizar discursos políticos em sua prática (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2018).

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

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

Por essa razão, entendemos que o currículo também é construído a partir das interpretações dos que o vivenciam cotidianamente e fazem dessas influências políticas o desenvolvimento de suas práticas curriculares (MELO; ALMEIDA; LEITE, 2020), sendo isso também uma operação do político.

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

Se pudéssemos especificar, parcialmente, o desenvolvimento do currículo na prática curricular docente destacaríamos que envolve os objetivos delineados durante o percurso de ensino-aprendizagem, o planejamento realizado, os conhecimentos destacados para ensinar, e a avaliação produzida durante todo esse processo (ALMEIDA et al., 2020, p. 436). Ou seja, engloba a complexidade dos saberes-fazeres curriculares cotidianos desenvolvidos em sala de aula.

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

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

Partir de uma perspectiva de articulação discursiva, permitiu-nos construir uma compreensão que contribuiu para borrar supostas fronteiras arbitrárias entre o que seria política e o que seria a prática, pois a articulação a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015) não diz respeito a uma relação de necessidade ou de justaposição, mas que resulta inexoravelmente na modificação de suas identidades (MENDONÇA, 2014b).

Nesse sentido, políticas-práticas curriculares, assim como o currículo, se produzem no imbricamento, não sendo possível significá-los fora de uma relação articulatória construída contextualmente, pois, sendo estas, produções sociais discursivas, seus sentidos só existem se forjados

em um contexto radical, em relações precárias, provisórios e contingenciais (LACLAU; MOUFFE, 2015; BORGES, 2015).

Frente a isso, aplicamos em novembro de 2020 um formulário e em dezembro de 2020 entrevista com professores/as que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, pertencentes a escolas da cidade de Caruaru, agreste pernambucano. A realização da entrevista e o desenvolvimento do formulário se deu por meios digitais, atendendo os decretos de medidas sanitárias de isolamento e distanciamento social em decorrência do agravamento, nesse período, da situação de pandemia da COVID-19, impossibilitando que acontecessem por meio de encontros presenciais.

O formulário foi elaborado no *Google Forms*® e utilizamos como estratégia o compartilhamento nas redes sociais (*Facebook e Instagram*) e em grupos de *WhatsApp e Telegram*, o que nos possibilitou encontrar virtualmente os/as professores/as colaboradores/as da pesquisa.

Obtivemos respostas de 21 professores/as ao nosso formulário, analisamos as respostas e fizemos uma seleção dos/as que atendiam aos critérios e perfis que havíamos delimitados: (1) atuação em escolas públicas, partimos de um espaço formativo de ensino público inscrito nessa região do agreste por considerarmos que uma das funções sociais da Universidade, através da pesquisa, é produzir reflexões e análises sobre as realidades que lhe cercam; (2) atuação nos anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que estávamos tratando das políticas-práticas curriculares nesse contexto de ensino; e (3) experiência de 2 a 5 anos ou mais na docência.

Esse último critério de seleção se deu por acreditarmos que esse marco temporal possibilita a existência de uma maior articulação de saberes-fazeres curriculares em suas práticas, contribuindo para que possam falar com mais propriedade sobre a mobilização de políticas curriculares em suas práticas curriculares cotidianas. Chegando, assim, a um total de oito professores/as participantes da pesquisa.

Para entrevista, fizemos contato por e-mail e telefone com os/as professores/as selecionados/as, segundo os critérios elencados a partir do formulário, que haviam demonstrado interesse e disponibilidade em contribuir em outros momentos com a pesquisa.

Para seu desenvolvimento, partimos de questões semiestruturadas em um roteiro (articuladas aos dados oriundos do formulário) que diziam respeito sobre como estavam desenvolvendo em suas práticas o currículo no ensino remoto emergencial, buscando evidenciar os modos, as estratégias, recursos ou plataformas que estavam considerando para desenvolvimento do currículo em suas práticas no contexto de ensino remoto emergencial.

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

A interação que caracterizou o momento de entrevista foi possível através de áudios e mensagens escritas compartilhadas, especificamente, no aplicativo de mensagens *WhatsApp*. A seguir, preservando suas identidades, destacamos os/as participantes que colaboraram com os dados da pesquisa.

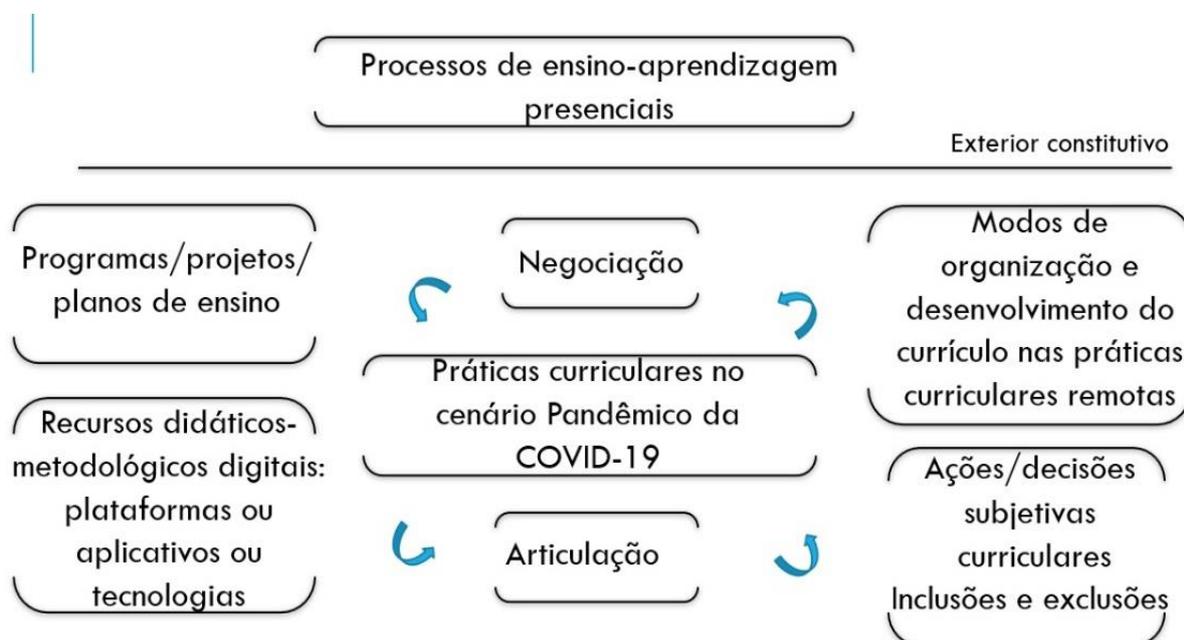
Quadro 1 – Professoras-colaboradoras da pesquisa

NOMES	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO
Professora 1	Pedagogia	4 anos
Professora 2	Pedagogia	Não informou
Professora 3	Normal Médio/Pedagogia	14 anos
Professora 4	Pedagogia	17 anos
Professora 5	Letras	20 anos
Professora 6	Pedagogia	15 anos
Professora 7	Biologia	25 anos
Professora 8	Letras/Pedagogia	Não informou

Fonte: As Autoras (2022).

Tendo em vista que a operação de articulação a partir da TD envolve a articulação de elementos que se relacionam temporariamente a partir de uma relação de negatividade a um inimigo comum, ou seja, um exterior constitutivo (LACLAU; MOUFFE, 2015), o tratamento da análise de nossos dados conduziram-se, percebendo como exterior constitutivo, a impossibilidade da construção de práticas curriculares em processos de ensino-aprendizagem presenciais, e como elementos discursivos curriculares, que buscamos identificar nos discursos dos/as professores/as para compreender como se operaram processos políticos de negociações-articulações curriculares discursivos em suas práticas curriculares, no cenário pandêmico da COVID-19, conforme buscamos ilustrar no diagrama 1, a seguir.

Diagrama 1 - Operação de articulação na análise dos processos de negociações curriculares nas práticas curriculares



Fonte: A Autora <sup>1</sup> (2021)

Assim, conforme sinalizado no diagrama 1, os círculos em aberto estão representando que “[...] os discursos não estão fechados ou completos, mas pelo contrário, são divididos ao meio. Isso mostra que eles são em partes elementos (discursos particulares), e em parte momentos de equivalência (parte do discurso hegemônico)”. (NASCIMENTO, 2020, p. 40). Nesse sentido, a totalidade resultante da operação de articulação é o discurso hegemônico (NASCIMENTO, 2020).

Nessa direção, analisamos os discursos da entrevista e do formulário em diálogo com os textos das políticas por elas sinalizados, compreendendo a partir da Teoria do Discurso que esses discursos estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a sua produção discursiva.

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

Nesse viés, buscamos construir, com base nessa perspectiva, sentidos a partir dos discursos das professoras, afastando-nos “[...] de fixações e fechamentos identificando desvelando, por sua vez, um movimento político-curricular que visa assegurar a pluralidade de saberes-fazer e a valorização das

<sup>1</sup> Esse diagrama foi construído e adaptado em nossa pesquisa com base em uma figura que ilustra a operação de articulação centrada em um exemplo do movimento feminista, em Nascimento (2020, p. 29), a referência completa do livro encontra-se no final deste trabalho.

práticas cotidianas” (SILVA, 2020, p. 96-97).

#### 4 PROCESSOS DE NEGOCIAÇÕES-ARTICULAÇÕES DE POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES

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

Nessa mesma lógica, identificamos o programa “Simplifica” nos discursos dos/as professores/as como proposta política que influenciou, em um primeiro momento, a produção discursiva de suas práticas curriculares, construídas no cenário pandêmico da COVID-19. Ressaltamos que:

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

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

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

O cenário pandêmico, nesse sentido, serviu como uma “oportunidade a mais de negócio” para expansão do mercado de introdução de pacotes de ensino que se apresentam como propostas “solucionadoras” à educação pública, que vem sendo no Brasil protagonizadas, principalmente, pela BNCC, sendo o momento oportuno em que os sistemas municipais de ensino e as escolas estavam buscando alternativas e possibilidades de ação, frente às emergências para desenvolvimento de práticas de ensino remotas, com o intuito de impor seus materiais e fortalecer ainda mais as relações público-privada nas definições de propostas curriculares na educação escolar pública.

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

Quando eu entrei, eles deram plano de ensino a gente, antes mesmo da pandemia, e depois com a pandemia eles criaram um plano, no início pediram pra gente trabalhar o material simplifica, isso foi quando não havia ainda, não tinha ainda um plano de ensino, o plano de ensino veio chegar em maio, até março, abril, até o início de maio a gente ainda estava trabalhando com o Simplifica. E a gente tenta seguir ele, tipo assim, eu coloco umas atividades extras, complementares, faço a didática do meu entendeu? Mas a gente tem que seguir aquele planinho que eles enviaram. (PROFESSORA 1, 2020).

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

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

Ademais, as informações contidas no site do programa ainda destacam como um dos eixos de sua proposta, que corroboram para essa intencionalidade evidenciada, a “aprendizagem centrada no aluno”. As supostas “trilhas pedagógicas” são apresentadas numa proposta de tentar mesclar elementos entre o construtivismo e a linguagem por competências, demonstrando “[...] articulações com as demandas reguladas pelas exigências do currículo central, que atualmente no Brasil vem sendo protagonizadas pela BNCC”. (ALMEIDA et al., 2020, p. 441).

Nas “trilhas” dessas ideias, evidenciamos que sob o discurso de “simplificar” e “aprender simples” mobilizados pelo programa, situam-se, pressupondo percursos e resultados homogêneos como experiências de aprendizagem, marcas discursivas de tentativas de padronização dos currículos praticados pelas escolas no ensino remoto, numa clara tentativa de anular a experiência de criação curricular dos/as alunos/as e dos/as professores/as como profissionais capazes de decidir o que, como ensinar, e de que modo praticar sua avaliação (SILVA, 2020).

Nessa direção, evidenciamos também, em um segundo momento, como influência política direta na produção das práticas curriculares dos/as professores/as no cenário pandêmico da COVID-19, “planos de ensino emergenciais” e o uso de um conjunto de “cadernos de atividades”, conforme destacado abaixo, nos discursos dos/as professores/as.

Seguimos os Planos de Ensino enviado pela secretária de educação do município. (PROFESSORA 1, 2020);

No desenvolvimento das aulas trabalhamos com os planos de ensino disponibilizados pela Seduc. (PROFESSORA 3, 2020);

Temos apoio. (PROFESSORA 6, 2020);

Só o que é proposto pela Secretaria de Educação. (PROFESSORA 8, 2020).

Esses planos foram disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente, para o desenvolvimento das aulas remotas em substituição aos planos construídos no início do ano (2020), anteriormente à situação de estado de pandemia, e continham a seguinte estruturação, distribuída em tabelas: “Unidades temáticas; Objetos de conhecimento; Habilidades; Situações didáticas/recursos; Avaliação” (SEDUC, 2020), demonstrando desse modo uma aproximação com a organização curricular referenciada no documento da Base Nacional Comum Curricular.

No entanto, embora esses planos fizessem em sua estrutura referência a influências políticas globais, como essas que intencionam modos de centralização curricular, eles demonstravam flexibilidade curricular para que os/as professores/as pensassem e desenvolvessem do seu modo as situações didáticas e o processo de avaliação, o que não se evidenciou, como vimos, na influência política anterior (Simplifica), conforme destacado também neste discurso sobre os conteúdos desses planos: “[...] a avaliação e situações didáticas/recursos vem em branco, porque assim, alguns planos vão tá assim porque ela deixa a critério da gente, como vai se dar avaliação, como vai se dar a situação didática”. (PROFESSORA 1, 2020).

Além dessas atividades que a gente segue do plano da SEDUC, né? tem as apostilas um, dois e três. A gente trabalha paralelo a esse plano, as apostilas um e dois já foi finalizada. E ontem a gente começou a atividade três, a apostila três, entendesse? Aí, a apostila três não foi disponibilizada fisicamente pra eles não, só foi disponibilizado em PDF pra gente. Aí todo dia a gente separa três ou quatro atividades da apostila paralelo ao nosso planejamento e envia também. (PROFESSORA 1, 2020).

No que se refere a organização curricular presente nos cadernos de atividades, incorporava apenas atividades de português e matemática e foram elaboradas pelos/as professores/as formadores/as do Instituto Qualidade no Ensino (IQE) junto à Secretaria de Educação (SEDUC), para serem utilizadas pelos/as professores/as e alunos/as no desenvolvimento do currículo durante o ensino remoto emergencial.

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

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

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

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

Esses processos políticos puderem ser percebidos a partir da inclusão de atividades “extras e complementares” não previstas nas propostas políticas desses materiais, como sinalizado, por exemplo, nos discursos curriculares da prática da professora 1, que ao desenvolver sua prática curricular fazia modificações nas atividades produzindo modos de tornar os conteúdos/atividades acessíveis aos alunos/as, incorporando outros sentidos: “[...] lembrando que assim, eu sempre coloco outras atividades complementares, [...] busco outras coisas pra complementar, sabe?”. (PROFESSORA 1, 2020).

Nessa direção, também os discursos das professoras 4 e 7 enfatizam para não utilização exclusiva dessas políticas como base do currículo desenvolvido em suas práticas, apontando, respectivamente, a realização de uma construção curricular diária diante do inesperado desse cenário, fazendo modificações na linguagem/conteúdos para construção de uma compreensão possível aos alunos, e o desenvolvimento de “alguns projetos específicos para trabalhar currículo da escola”. (PROFESSORA 7, 2020).

Para além disso, esses processos de negociação-articulação puderam ser percebidos ainda com mais destaque a partir da ênfase dada na produção discursiva às questões relacionadas aos modos de organização e desenvolvimento do currículo frente às demandas políticas tecnológicas em suas práticas curriculares com os/as alunos/as. Para exemplificar isso, apresentamos, inicialmente, sintetizado no gráfico 1, abaixo, os modos aos quais os/as professores/as recorreram para desenvolver as atividades

curriculares no cenário pandêmico, demonstrando o que foi mais considerado no âmbito de suas práticas curriculares.

Gráfico 1 – Os modos de desenvolvimento das atividades curriculares no cenário pandêmico

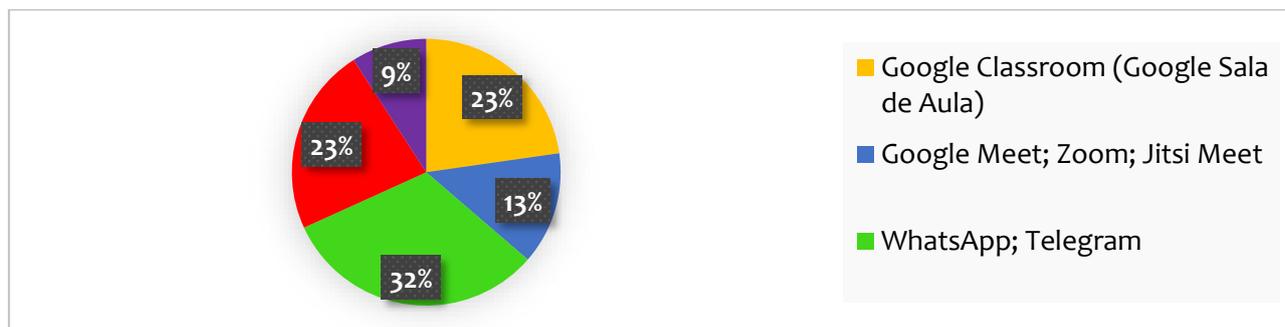


Fonte: As Autoras (2021)

Evidenciamos, dessa forma, como recorrente nas práticas desses/as professores/as, durante a produção das aulas remotas, o movimento de compartilhamento de atividades em grupos de redes sociais articulado à produção de videoaulas em detrimento de aulas remotas síncronas (apenas as professoras 7 e 8 sinalizaram essa opção como ação realizada em algum momento em sua prática).

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

Gráfico 2 – Ferramentas/recursos/aplicativos/tecnologias digitais utilizadas nas práticas curriculares das professoras



Fonte: As Autoras (2021)

A partir dessas informações, evidenciamos o compartilhamento de atividades através de aplicativos de mensagens como o WhatsApp e Telegram enquanto meio em que esses/as professores/as mais recorreram em suas práticas na produção das aulas remotas. Pudemos perceber que a recorrência dessa opção se estabeleceu em um jogo de tensão/negociação com as propostas políticas de mediação indicadas pela Secretaria de Educação em articulação às demandas discursivas dos/as alunos/as.

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

Dentre as situações apresentadas nos discursos dos/as professores/as em relação a essa questão, destacamos a ausência por parte dos/as alunos/as de equipamentos apropriados para acesso com

qualidade aos recursos disponíveis nesses espaços digitais, uma vez que utilizavam, em sua maioria, como dispositivo de acesso os celulares (emprestados dos pais ou de terceiros).

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

- Foi falado pra gente trabalhar com os alunos a partir do Zoom, só que não deu certo [...].
- Aí depois veio a proposta para a gente trabalhar no e-mail, criar uma, um Google, é um, um Google clássico, só que também não deu certo [...].
- Eu não sei se eu ainda tenho um vídeo do YouTube. Que eu fiz uma tentativa, um teste, mas ninguém visualizou, ninguém assistiu [...].
- O que eu vou falando e vou lembrando, né, das coisas que eu tentei várias coisas. Tem um aplicativozinho que chama play game. [...] Aí, eu fazia isso. Fiz isso pra explicar um questionário. Aí, quando, quando foi pra alguma dúvida também, fiz isso pra alguns pais no privado, só que aí eles começaram a dizer que o arquivo era muito grande, enfim. começou aquela questão, sabe? (PROFESSORA 1, 2020).

Ao denominar de “tentativas”, destacadas nesses discursos, consideramos manifestações dos processos de negociações curriculares e articulações discursivas que foram sendo tecidos na organização e desenvolvimento do currículo, enfatizado no conflito de demandas e nos deslocamentos que buscavam atender as necessidades dos/as alunos/as, considerando as realidades e especificidades das situações de cada discente, essas não previstas e nem contempladas pelos referenciais das propostas políticas incorporadas pela SEDUC.

Diante disso, a prática curricular nesse cenário se produziu em constante negociação com essas demandas advindas dos/as alunos/as frente às exigências políticas tecnológicas, conforme evidenciado pela professora 1: “[...] eu mando às vezes um formuláriozinho do Google, só que nem todos conseguem entrar, a professora não tô conseguindo entrar, professora meu celular não pega. Aí, eu tento mesmo ficar restrita as atividades no WhatsApp, entendeu? Isso por conta dessa realidade”. (PROFESSORA 1, 2020).

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

Isso não significa dizer que essas práticas curriculares estiveram “imunes” a outras influências políticas regulatórias e normativas, como discutimos, mas que, para além disso, conseguiram articular outras produções políticas curriculares, a partir das situações que emergiam na prática, considerando as demandas discursivas contingenciais de alunos/as.

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

A partir disso, aproximamo-nos de uma compreensão das políticas curriculares como produções discursivas contingentes que “[...] não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação” (LOPES, 2004, p. 111). Isso, no entanto, não significa “[...] desconsiderar o

poder privilegiado que a esfera de governo possui na produção de sentidos nas políticas, mas considerar que as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares”. (Idem, p. 112).

Compreendendo o currículo enquanto produção político-discursiva, identificamos, a partir dos discursos das professoras, que a produção do currículo em suas práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19 envolveu diferentes processos de negociações-articulações: entre as demandas das propostas políticas incorporadas pela secretaria de educação e as demandas que emergiam das necessidades e possibilidades dos/as alunos/as em relação aos modos de desenvolvimento das atividades curriculares, nos processos de ensino-aprendizagem remoto emergencial. Essas, por último, imprevistas e conflituosas, implicando singularidades ao modo de dar vida ao currículo em suas práticas.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na perspectiva discursiva da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), pudemos compreender no cenário pandêmico da COVID-19, marcado por traumas deslocatórios, a reativação de sentidos que buscavam impor uma lógica simplificadora de política curricular e de currículo nas práticas curriculares dos/as professores/as no ensino remoto emergencial, numa clara tentativa de anular a experiência de criação curricular dos/as docentes e alunos/as.

A reativação desses sentidos aconteceu a partir da incorporação, por parte da secretaria de educação, de programas e planos de ensino que se apresentavam como propostas “adaptadas” e “contextualizadas” ao cenário pandêmico e ao desenvolvimento das atividades escolares em casa. No entanto, percebemos na análise desses programas, em diálogo com os discursos dos/as professores/as, que os/as mesmos/as se estabeleceram mais no copilamento de materiais que já existiam com o adicional de referências ao contexto pandêmico, do que efetivamente na construção de novas propostas.

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

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

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

Assim, apesar de ter como referência inúmeras propostas políticas que apontavam para simplificação e digitalização do currículo, estas não foram determinantes, mas se constituíram politicamente de outros modos nas práticas docentes, considerando as subjetividades discentes nesse cenário de construção das experiências curriculares.

### REFERÊNCIAS

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

BORGES, Verônica. **Espectros da profissionalização docente nas políticas curriculares para formação de professores: um self para o futuro do professor**. Orientadora: Alice Casimiro Lopes. 2015. 169 f. Tese (Doutorado em educação). Universidades do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível

em: [https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ\\_46cd4a7bb3c46df1d8c6f73e89f111e9](https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UERJ_46cd4a7bb3c46df1d8c6f73e89f111e9). Acesso em: 06 ago. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, n. 26, maio/Jun/Jul/Ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bjFgYRPZJWWyGJFF9xsZprC/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2021.

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

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

LOPES; Alice Casimiro; MENDONÇA, Daniel de.; BURITY, Joanildo. Título. In: LACLAU, Ernesto.; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SILVA, Maria Angélica da; GONÇALVES, Crislainy de Lira; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Sentidos de Prática Curricular: uma construção cotidiana. In: LEITE, Carlinda et. al. **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTE):** Contributos teóricos e práticos. Porto – Portugal, Ed. CIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1. Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook\\_CAFTE2018.pdf](https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook_CAFTE2018.pdf). Acesso: 10 ago. 2021.

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



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).