

INFLUÊNCIAS DISCURSIVAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES EM AULAS REMOTAS EM ESCOLAS NO CAMPO

VANESSA AZEVEDO CABRAL DA SILVA

Mestra pelo Programa de pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, vanessaazevedocabral@gmail.com; Este trabalho está vinculado ao grupo de pesquisa e estudos Políticas e Práticas Curriculares e Avaliativas, vinculado GP Discursos e Práticas Educacionais, registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq.

RESUMO

Discutimos as políticas educacionais no eixo das políticas-práticas de formação de professores e curriculares, objetivamos problematizar como as políticas de formação que os professores acessaram em suas práticas docentes reverberaram nas práticas curriculares nas escolas no campo em aulas remotas. Mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000), especificamente, as categorias de hegemonia e a formação de cadeias de equivalência, para dialogarmos com os discursos que foram suscitados sobre a formação de professores e sua reverberação no contexto do ensino remoto. Diante da percepção das influências discursivas de demandas e agentes em contextos diferentes, mobilizamos também a Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2001) para compreendermos como os movimentos hegemônicos de influência contribuíram com os sentidos produzidos pelos professores/as nessa pesquisa. Os/as docentes hibridizaram sentidos em torno dos enunciados aprimoramento e adaptação ao relacionarem as influências discursivas das formações em suas práticas curriculares no período pandêmico ao acessarem formações que discutiam sobre as tecnologias digitais e a vivência de 'novas' configurações discursivas.

Palavras-chave: Prática curricular; Formação de Professores; Educação do/no Campo.

1. INTRODUÇÃO

No atual contexto as políticas-práticas educacionais estão envolvidas em disputas que perpassam as discussões econômicas e sociais em meio a uma crise sanitária que escancarou as desigualdades sociais no Brasil, principalmente, no que se refere ao atendimento mediado por tecnologias digitais em espaços campestres. Ao vivenciarmos a pandemia da COVID-19 experimentamos a urgência da continuidade do ano letivo, diante disso várias redes de ensino adotaram o ensino remoto que consistiu na configuração das aulas mediadas por tecnologias digitais.

Nesse sentido, nas políticas-práticas curriculares e de formação de professores, que caminham estreitamente em conjunto, houveram algumas influências discursivas hegemônicas que geram um movimento de retroalimentação (VELLOSO; GRANJA, 2016) entre as políticas e as práticas, em suas especificidades, à medida que estão imersas nos discursos produzidos socialmente.

Nesta produção, que deriva de nossa pesquisa de mestrado, objetivamos problematizar como as políticas de formação que os professores acessaram em suas práticas docentes reverberaram nas práticas curriculares nas escolas no campo em aulas remotas. Discutimos a partir dos dados analisados sobre os discursos produzidos pelos/as professores/as nas aulas remotas, que estão ocorrendo em função do distanciamento social e do fechamento das escolas.

Esse fechamento que passou a ser necessário em decorrência da pandemia da COVID-19, alterou, momentaneamente, a discursividade que há tempos os movimentos sociais por uma educação do/no campo empreendem ao denunciarem os fechamentos das escolas campestres pelos órgãos que regulamentam a educação no Brasil. Nesse sentido a luta desses movimentos afirma “[...] a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo”. (CALDART, 2012, p. 261).

A configuração discursiva do fechamento de escolas nas comunidades do campo vinha sendo construída por uma agenda neoliberalista que se constitui enquanto uma demanda hegemônica, e colaborou com o desmonte de políticas curriculares alinhadas aos projetos sociais dos movimentos que compõe essa luta, como: o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras sem Terra – MST; a Confederação Nacional

dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG; os movimentos educacionais Por uma Educação do Campo, entre outros.

Esse movimento coletivo que, provisoriamente, apagam suas identidades em torno de universalizar uma demanda em comum forma uma cadeia de equivalências (MELO, 2019) para hegemonizar os sentidos do enunciado educação do/no campo como aliada das lutas pela reforma agrária, pela sustentabilidade e a dignidade dos povos do campo, das águas e das florestas. Dessa forma, essa cadeia equivalencial diante da pandemia da COVID-19 mobilizou a luta por alimentos e a garantia do direito a educação dos estudantes que residem em áreas camponesas, anunciando a campanha “comida no prato e vacina no braço”.

O atendimento as suas demandas nas políticas-práticas curriculares é uma luta contínua, há 20 anos essa se mobilizou em torno da inserção de suas contribuições no contexto da produção dos textos influenciando as políticas de formação de professores e curriculares, no contexto de influência e das práticas na criação das Licenciaturas em Educação do Campo, dos livros didáticos específicos no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, formações continuadas, entre outras conquistas. No entanto, nos últimos anos a ascensão de um governo neoliberal e neo-conservador tem antagonizado com essa luta política dos movimentos sociais.

É diante desse cenário que dialogamos com professores e professoras, inseridos/as em escolas camponesas, profissionais com experiências temporais diferentes e acesso à políticas de formação diversas, produzindo sentidos ao currículo em suas práticas curriculares docentes em meio ao cenário pandêmico, de distanciamento e isolamento social.

2. A TEORIA DO DISCURSO DE LACLAU E MOUFFE E A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS COMO PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000) para compreender as disputas por hegemonia no movimento das políticas-práticas de formação de professores e curriculares e as práticas articulatórias que envolvem os sujeitos nos espaços que essas permeiam. Tomamos a hegemonia como a representação de determinada identidade de forma precária e contingente que acontece através de uma relação de equivalências entre articulações que abarcam multiplicidades de elementos (MENDONÇA, 2009).

Nesse processo de articulação compreendemos que existem contextos específicos que estão imbricados no desenvolvimento das políticas-práticas educacionais, assim, nos aproximamos da abordagem do ciclo de políticas de Ball (2001). Pois, “[...] essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local”. (MAINARDES, 2006, p. 49).

Assim, discutimos a hegemonia discursiva que representa os/as professores/as nas equivalências que esses produziram mediante seu tempo de atuação em escolas no campo, influenciando e sendo influenciados (GONÇALVES, 2017) nessa ciclicidade que compõe as políticas-práticas de formação e curriculares. No micro contexto das políticas os/as professores/as produzem sentidos acerca de suas práticas curriculares influenciadas pelas formações que acessaram.

Esses sentidos foram produzidos a partir de suas experiências docentes e marcaram seus discursos através da temporalidade, nessa pesquisa. Foi diante das análises dessas produções discursivas que nominamos as cadeias de equivalência que se formaram, através dos sentidos produzidos, como: BROTO, PERFILHO e MATURAÇÃO, por representar as fases de desenvolvimento fenológico da cana-de-açúcar¹ que marca a historicidade e economia local da zona da Mata Sul pernambucana, lócus da nossa pesquisa.

Os/as professores com cinco anos ou menos de experiência docente, produziram sentidos equivalentes e formaram a cadeia equivalencial BROTO, que constitui a primeira fase de desenvolvimento do cana. Já os/as profissionais que produziram a cadeia PERFILHO, tem uma experiência entre cinco e nove anos em escolas campesinas, e representam a segunda fase de crescimento da cana. Os/as professores/as que tem dez anos ou mais de inserção nas escolas do/no campo formaram a cadeia MATURAÇÃO, que é a fase em que a cana caracteriza seu amadurecimento.

Para chegarmos a essas produções discursivas, de 20 professores/as, utilizamos o questionário com perguntas abertas e fechadas através da plataforma do Google Forms®, tendo em vista os/as professores/as estarem nesse contexto com as aulas remotas, para dar continuidade a um processo de ensinar-aprender, e todos/as nós permanecermos, nesse

1 Informações obtidas no site da Agência Embrapa de Informação Tecnológica, disponível em: http://www.agencia.cnptia.embrapa.br/gestor/territorio_mata_sul_pernambucana/arvore/CONT000fbz2ztdo02wx5eo0sawqe3sgio0t02.html.

período de coleta de dados, em isolamento e distanciamento social. Nesse contexto, mediados pelas tecnologias digitais (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020), construíram sentidos de adaptação das/nas políticas-práticas educacionais, pois envolvidos nos processos de recriação curricular precisaram também considerar as demandas de um período pandêmico nas suas práticas docentes.

3. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: CONTEXTOS HEGEMÔNICOS DE INFLUÊNCIAS NAS POLÍTICAS-PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E CURRICULARES

Os períodos antecedentes à pandemia da COVID-19, apontam caminhos do que se constituiu enquanto configurações discursivas encontradas pelos/as docentes das escolas campestres em meio ao ensino remoto. Dentre alguns acontecimentos na redemocratização no Brasil, em meados dos anos 1990 vimos a crescente discussão sobre a educação do campo, em especial sobre a subalternização dos espaços escolares e das especificidades dos povos campestres que não eram inseridos nas discussões curriculares e de formação de professores.

As políticas educacionais em evidência nesse período eram mais influenciadas por agendas liberais que antagonizam com os projetos sociais progressistas que defendem a educação do campo. Nesse sentido Scheibe (2004) aponta que a década de 90 viveu mais esse período de forte influência discursiva de um projeto liberal-corporativo que marca as formações discursivas nas políticas com enunciados como: **competências, eficiência e adequação.**

Esses enunciados estão presentes no contexto de produção dos textos, principalmente, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996). A efervescência das discussões sobre a educação do campo tornou essa um vazio significativo (BURITY, 2014) a ser preenchido pelos sentidos produzidos pela identificação das cadeias equivalenciais que os movimentos sociais e sindicais formaram para hegemonizar sentidos nas políticas educacionais.

É no começo dos anos 2000 que vimos as influências hegemônicas discursivas de movimentos progressistas, e nesse cenário os movimentos “por uma educação do campo” disputaram espaço pela hegemonia no contexto da produção dos documentos que estabiliza, momentaneamente, na resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 – Diretrizes

Operacionais para a Educação do Campo – a produção de sentidos em torno de uma educação do campo alinhada as suas lutas (BRASIL, 2002).

Diante da formação de uma cadeia equivalencial “por uma educação do campo” os movimentos sociais e sindicais antagonizaram as políticas homogeneizadoras e liberalistas, entendidas como a ameaça externa (LACLAU, 2016) ao seu projeto social, que não davam conta das especificidades das comunidades camponesas. Nessas discussões que se seguiram e um cenário favorável aos discursos sociais de projetos progressistas, os movimentos discursivos por uma educação **do/no** campo foram ampliando suas influências nas produções dos documentos que cada vez mais abarcavam suas demandas.

Essas influências discursivas estabilizaram nos documentos sentidos de uma educação do/no campo, para a garantia de formação adequada para os/as professores/as que atuam em escolas do campo e no campo, licenciaturas específicas e especializações (SALES; PIMENTA, 2018), e adentraram as políticas-práticas curriculares que dessem conta das demandas específicas dessa população, inserindo-as inclusive, nos livros didáticos e nos currículos prescritos.

Diante disso, compreendemos que a análise do contexto de influência é complexa, justamente por não haver uma linearidade entre os contextos de produção dos textos e das práticas (MAINARDES, 2018), isso produz hibridizações de sentidos e faz com que as influências discursivas perpassem todos os espaços da política, aqui discutida no eixo do currículo e da formação de professores.

Essa formação de cadeias de equivalência em torno da educação do campo vai enunciar uma educação forjada na **coletividade**, políticas curriculares e de formação que se **adeque** as demandas dos povos camponeses e não que essas precisem adaptar-se aos discursos hegemônicos de projetos liberalistas. Assim, “[...] essas propostas fazem referências às propostas de adequação dos currículos escolares, que na prática precisam incorporar o movimento da realidade e transformá-los em conteúdos formativos”. (SANTOS, 2015, p. 63). Nesse sentido, movimentam as práticas pedagógicas a valorizar os saberes nas práticas curriculares tanto quanto os conhecimentos cientificamente produzidos.

Esse movimento de influência no contexto das práticas, aqui na especificidade das práticas pedagógicas que agem na intencionalidade educacional para formação humana e abarca a prática docente, essa última específica das ações dos/as professores/as (SOUZA, 2009). É nessa especificidade que buscamos discutir, na prática docente, visto que

professores acessam as políticas de formação enquanto ocupam a posição de agente da ação profissional.

A prática docente, portanto, específica dessa ação dos/as professores/as se insere no movimento de produção discursiva das práticas curriculares, nesse sentido a “[...] prática curricular que concebemos diz respeito a uma experiência que sofre influência das políticas curriculares globais e locais, mas que é igualmente uma experiência de recriação do professor”. (MELO, 2019, p. 59).

No eixo das práticas curriculares docentes entendemos que há produções de sentidos nos discursos dos/as professores/as, por esses ocuparem espaço na formação e na sala de aula e produzirem influências nesses lugares. Suas práticas são influenciadas pelos discursos sociais hegemônicos, mas são também, produtores de influências e de sentidos, nas suas recriações e interpretações das e nas políticas-práticas de formação e curriculares.

Na pandemia da COVID-19, essas recriações foram vivenciadas com a intensidade da mediação tecnológica, e em meio a exposição das desigualdades sociais a subalternização dos espaços campestinos ficou mais evidente, visto que o acesso as Tecnologias da informação e comunicação – TIC – nos espaços do campesinato são mais escassos. As escolas e seus agentes foram surpreendidos e inquietados por essas circunstâncias de distanciamento social, mas na urgência da continuidade do ano letivo, reconfiguraram e recontextualizaram as práticas curriculares e os sentidos de educação que mobilizavam (VELLOSO; GRANJA, 2016).

Essa reconfiguração e recontextualização apontam para o movimento do currículo ao qual coadunamos, em que as políticas-práticas curriculares e de formação agem nas rupturas do que é/está sendo estabelecido hegemonicamente (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; MAGALHÃES, 2018). Essa movimentação discursiva que proporciona a continuidade das discussões e da ciclicidade das políticas curriculares e de formação de professores.

4. INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO NAS PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DE ESCOLAS NO CAMPO EM AULAS REMOTAS

Tomamos em nossas discussões as políticas educacionais no eixo das políticas-práticas de formação de professores e curriculares, compreendendo que na história da educação essas se movimentam em

constante estreitamento, nesse sentido dialogamos nessa produção, especificamente, com as reverberações das formações no contexto das práticas curriculares docentes em escolas no campo. Assim, entendemos as práticas curriculares como espaço de experiência, recriação e recontextualização que influencia e é influenciada pelas políticas educacionais globais e locais, mas também por discursos produzidos socialmente (VELLOSO; GRANJA, 2016; GONÇALVES, 2017; MELO, 2019).

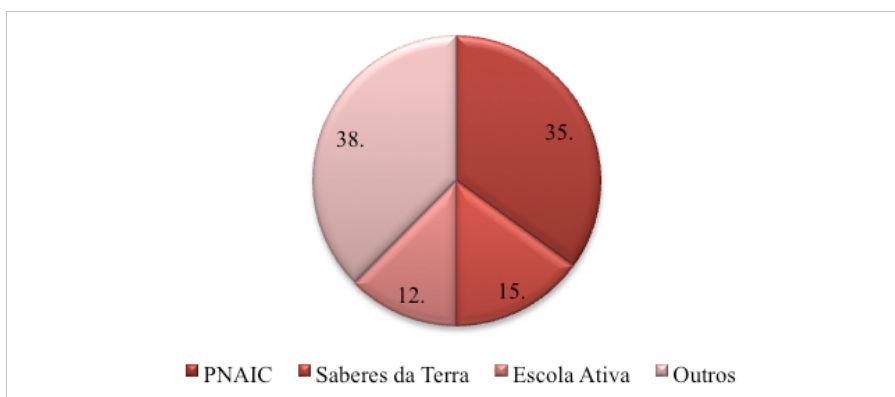
No decorrer dos últimos 20 anos, da política de Educação do Campo, as formações intentaram propor aos professores a ressignificação, a qual chamamos de movimento de recriação, das políticas curriculares para e com as escolas no campo, contemplando as especificidades do contexto das comunidades camponesas, articulando com as propostas curriculares dos conhecimentos socialmente hegemônicos, respeitando as demandas das políticas curriculares em evidência e as demandas das comunidades camponesas (JESUS, 2006; MOREIRA; BRAGA, 2012) nas práticas curriculares vivenciadas em escolas no campo.

Nessa articulação de sentidos, as produções dos movimentos sociais que disputaram espaço no currículo e nas discussões para a formação de professores, e mobilizam enunciados como aprimoramento e aperfeiçoamento, no sentido de que quando tratam da formação docente ponderam que “[...] os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. Lutas e práticas da Educação do Campo têm defendido a valorização do seu trabalho e uma formação específica nessa perspectiva”. (CALDART, 2012, p. 264).

No caminho de reconfigurar as práticas docentes, as políticas de formação e curriculares tiveram ‘novas’ produções discursivas diante da pandemia da Covid-19, nesse contexto as reverberações no contexto da prática curricular docente também foram evidentes, tendo em vista que, as salas de aula são o micro contexto mais próximo entre o currículo proposto-vivido.

A reverberação desses discursos resulta das práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFE, 1987) no contexto das micropolíticas e evidencia que as secretarias de educação são as principais representantes das escolhas de quais e como professores acessarão as formações. Os/as profissionais apontaram de quais formações participaram ao longo de suas carreiras, e no período pandêmico o destaque ficou na opção “outros”, onde os/as docentes destacaram as formações continuadas das redes de ensino que fazem parte. No gráfico abaixo vemos como os/as participantes da pesquisa acessaram as políticas de formação no contexto das práticas:

Gráfico 1 – Formação dos professores – políticas de formação no contexto das práticas



Fonte: A Autora (2020)

O acesso, à essas políticas, foi marcado pelas noções de representação (LACLAU, 2016; LOPES; MACEDO, 2011) e aponta as influências que os/as professores/as vivenciaram, mas também produziram ao agirem nas formações, bem como ao reconfigurarem essas nas suas práticas curriculares. Na urgência das formações de professores em meio ao ensino remoto, os sentidos voltados para se **adaptarem** à tecnologia digital e ao **aprimoramento** de suas práticas docentes, são as principais influências sentidas pelos professores em suas práticas curriculares. Como sinalizam no quadro abaixo:

Quadro 1 - Articulação das cadeias de equivalência: sentidos das influências das formações nas práticas curriculares no ensino remoto

Cadeia de Equivalência Broto

- De uma forma um pouco diferente para o cenário que estamos vivendo atualmente mas sempre a cada palestra que se tem em vídeo os profissionais deixam sempre claro a importância que para se ter uma educação de qualidade é necessário que o docente esteja constantemente aprimorando seus conhecimentos nos **avanços e inovações** (PROFESSOR BROTO 03, 2020).
- Muito pouco. Já que não fomos preparados para esse novo, estou descobrindo, pouco a pouco, o quão é importante se descobrir nas **redes tecnológicas** que abastecem nossa sociedade de informações, porém dia após dia é uma nova descoberta, é um novo ciclo que se constrói em conjunto com eles - alunos (PROFESSOR BROTO 06, 2020).
- Acredito que por ser algo novo, onde ninguém estava preparado para enfrentar esse novo contexto, as formações ainda estão se adaptando e temos enfrentado muita dificuldade, uma vez que, esse **novo** depende muito da **tecnologia** (PROFESSOR BROTO 07, 2020).

Cadeia de Equivalência Maturação

- Contribuíram de forma clara onde podemos trabalhar com a **tecnologia** (PROFESSOR MATURAÇÃO 04, 2020).

Fonte: A Autora (2020)

Diante das articulações discursivas produzidas em torno do enunciado **tecnologias** digitais, os/as docentes percebem que no ‘novo’ cenário educacional que se constituiu devido a pandemia e ao ensino remoto, as suas formações precisaram ter um foco para a mediação digital e serem adaptadas para essa situação de distanciamento social.

As práticas articulatórias que constituíram, precariamente, os sentidos de educação no contexto do ensino remoto apresentaram vários desafios, dentre eles a escolarização “à mesa do almoço, letrar crianças junto às bonecas, realizar experimentos científicos à pia cheia de louças, ler histórias à meia luz amarela do quarto de dormir”. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 3), e deriva dessa produção discursiva o enunciado **adaptação**, que emerge na urgência do atendimento aos estudantes em meio a pandemia.

Como apontam os/as professores/as que formaram a cadeia de equivalências “Broto”, as adaptações vivenciadas no processo formativo reverberaram em suas práticas à medida que precisaram da mediação das tecnologias digitais, assim precisaram se adaptar e adequar suas aulas para uma realidade emergencial.

As formações colaboraram com as adaptações na situação emergente que vivenciamos, mas denunciam situações que antecedem a pandemia, como a falta de formação, ou mesmo de acesso, dos profissionais da educação para se familiarizarem com recursos das tecnologias digitais. Dessa forma, as inovações tecnológicas no contexto educacional foram sentidas enquanto faltas constitutivas que impossibilitam o fechamento definitivo dos sentidos (MELO, 2019) pelos docentes, que coadunam em seus discursos que estão se adaptando ao ‘novo’ em decorrência do fechamento emergencial das escolas.

A construção de políticas de formação e curriculares em meio a uma conjuntura neoliberal e neoconservadora, que visa o aligeiramento da formação dos professores e a centralização curricular, apresenta perigos de uma hegemonia discursiva de movimentos que pensam a educação como mercadoria e que as escolas, principalmente, as subalternizadas e com condições precárias, careceriam de uma gestão privada de seus recursos.

Essa articulação discursiva que trata a educação como uma mercadoria antagoniza com os discursos dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo. Ainda assim, a afirmação da construção dessa mediação tecnológica se faz necessária desde que em uma conjuntura favorável às práticas articulatórias que atendam as demandas dos movimentos sociais por uma Educação do Campo. Nesse contexto os/as docentes são desafiados/as a recriar suas práticas curriculares compreendendo as mudanças em meio ao trabalho pedagógico (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020).

Ao agir na urgência, os professores hegemonizaram os sentidos de adaptação com mais ênfase, desde a adaptação à realidade dos estudantes como a adaptação de suas práticas docentes ao contexto pandêmico. Na elaboração das articulações discursivas, analisamos abaixo como os professores sentiram a reverberação das formações através do enunciado adaptação:

Não houve nenhuma formação que contribuísse para a minha prática no contexto da pandemia. Foi necessária uma **adaptação** de tudo o que era possível para oferecer algum conteúdo de qualidade e que tivesse algum efeito positivo no processo de alfabetização. Vale lembrar que na educação do campo, contamos com situações onde é levado em consideração a vida do aluno para que a partir daí, possamos desenvolver os planejamentos e planos de aulas (PROFESSOR PERFILHO 06, 2020).

Nos preparando para uma **adaptação** a essa nova realidade (PROFESSOR MATURAÇÃO 07, 2020).

Os professores se veem desafiados em meio a um momento político que desfavorece suas formações, que tenta controlar suas ações docentes, ao mesmo tempo vivencia perdas, medo e circunstâncias adversas na vida, assim como os estudantes, e sem o tempo para a reflexão, mais uma vez age na urgência de atender ao trabalho docente por imposições e na precariedade em que estão suas práticas curriculares.

Esse espaço de recriação das práticas curriculares docentes, e as ações dos professores na urgência de atender os estudantes reafirma que esse profissional não é apenas um técnico, mas um decisor curricular importante. Neste trajeto são as produções “[...] intelectual e coletiva dos professores, que reafirmam a capacidade criadora e autoral mesmo em contexto tão duro como o vivenciado”. (FERREIRA; BARBOSA, 2020, p. 5).

No percurso desse entendimento de que os/as professores/as estão imersos num emaranhado de discursos produzidos socialmente, os sentidos construídos pelos professores participantes dessa pesquisa demonstram a hibridização dos sentidos produzidos nos contextos de influências, produção dos textos e das práticas, nas formações de professores e em suas práticas curriculares, especialmente nesse cenário pandêmico que tiveram que adaptar suas práticas docentes em meio a urgência do ensino remoto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No movimento das políticas de formação de professores e curriculares, no eixo das práticas curriculares, compreendemos que há esse movimento de influências discursivas hegemônicas que reverberam das políticas de formação nas práticas curriculares. Essa pesquisa possibilitou a percepção da formação de cadeias de equivalência produzidas em torno dos sentidos de adaptação como essa influência discursiva hegemônica nas práticas curriculares.

Essas influências discursivas derivam do macro contexto das políticas em evidência, bem como da contextualização profissional dos/as professores/as, que em meio a uma crise sanitária precisaram adaptar suas práticas docentes para dar continuidade a um ano letivo mediados por tecnologia digital, quando possível.

Por outro lado, as faltas constitutivas de formações continuadas e políticas de ampliação do acesso e estruturação de redes de internet ao longo desses anos fazem com que os/as professores/as hibridizem os sentidos entre as situações de aulas regulares e o atendimento remoto, de maneira que alguns estudantes sejam inseridos nesse processo mesmo sem acesso à internet, atarvés da entrega de atividades impressas o que prejudicou o distanciamento social e a ocorrência de fato do ensino remoto no campo da Zona da Mata Sul.

Os sentidos que evidenciam enunciados como o aprimoramento, as adaptações e a necessidade do acesso as tecnologias digitais reverbera no micro contexto das políticas-práticas através da produção de influências hegemônicas dos discursos que perpassam o macro contexto das proposições curriculares, mas que também são influenciados pelas dinâmicas que ocorrem nas rupturas das recriações do currículo nas práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 23 jan. 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Senado Federal, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 set. 2021.

BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. *In*: MENDONÇA, D. ; RODRIGUES, L. P. (org.). **Pós- estruturalismo e teoria do discurso**: em torno de Ernesto Laclau. 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p. 59-74.

CALDART, R. S. Educação do Campo. *In*: CALDART et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

FERREIRA, L. H. ; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 31 mar. 2021.

GONÇALVES, C. L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras: desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2017. 229 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Campus do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25323>. Acesso em: 29 set. 2021.

JESUS, S. M. S. A. As múltiplas inteligibilidades na produção dos conhecimentos, práticas sociais e estratégias de inclusão e participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. In: MOLINA, M. C. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 50-59.

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

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

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Posmarxismo sin pedido de disculpas. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tempo**. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000. p. 111-145.

LACLAU, Ernesto. Desconstrução, Pragmatismo e Hegemonia. In: MOUFFE, Chantal (org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016. p. 77-106.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAGALHÃES, P. M. V. S. **As artes de fazer da avaliação fabricadas no cotidiano escolar**: um olhar para as táticas avaliativas dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2018. 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.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2021.

MAINARDES, J. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217>. Acesso em: 29 set. 2021.

MELO, M. J. C. **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.

MENDONÇA, D. Como olhar “o político” a partir da teoria do discurso. **Revista brasileira de ciência política**, Brasília, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/1533>. Acesso em: 29 set. 2021.

MOREIRA, E. S.; BRAGA, L. R. Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores: retratos de uma realidade. **Anais**, VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, São Cristóvão – SE, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/10117>. Acesso em: 29 set. 2021.

OLIVEIRA, S. S.; SILVA, O. S. F.; SILVA, M. J. O. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Interfaces Científicas**. Aracaju, v. 10, n. 1, p. 25-40. 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9239>. Acesso em: 29 set. 2021.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação Do Campo : Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas**. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SALES, S. S.; PIMENTA, A. R. Políticas Públicas para a educação do campo e formação de professores no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 7, n.1, p. 77-94, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46398>. Acesso em: 29 set. 2021.

SCHEIBE, L. O Projeto de profissionalização docente no contexto da reforma educacional iniciada nos anos 1990. **Educar em revista**, Curitiba, n. 24, p. 177-193, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2214>. Acesso em: 29 set. 2021.

SILVA, M. A. da; GONÇALVES, C. de L.; ALMEIDA, L. A. A. Sentidos de Prática Curricular: uma construção cotidiana. In: LEITE, C. et. al. **Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)**: Contributos teóricos e práticos. Porto – Portugal, Ed. CIIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/cafte/1cafte/assets/Ebook_CAFTe2018.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores**. Ensaio para concorrer ao cargo de professor titular. UFPE, Recife, 2009.

VELLOSO, L.; GRANJA, T.; Práticas docentes e políticas curriculares: implicações no currículo em diferentes contextos escolares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 2, p. 208-224, maio./ago. 2016. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/velloso-granja.pdf>. Acesso em: 29 set. 2021.