

**POLÍTICAS-PRÁTICAS CURRICULARES NA
EDUCAÇÃO BÁSICA: PROCESSOS DE
NEGOCIAÇÕES-ARTICULAÇÕES DISCURSIVOS
NOS COTIDIANOS ESCOLARES**

**POLÍTICAS-PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA
EDUCACIÓN BÁSICA: PROCESOS DE
NEGOCIACIONES-ARTICULACIONES DISCURSIVOS
EN LOS COTIDIANOS ESCOLARES**

**CURRICULAR POLICIES-PRACTICES IN BASIC
EDUCATION: PROCESSES OF NEGOTIATIONS-
DISCURSIVE ARTICULATIONS IN EVERYDAY
SCHOOL**

DOI: <https://doi.org/10.31692/2595-2498.v5i3.276>

¹TAMIRES BARROS VELOSO

Mestra, Universidade Federal do Piauí - Brasil, tamiresbarros32@gmail.com

RESUMO

Este texto tem como principal objetivo, analisar processos de articulações-negociações discursivos produzidas entre as políticas e práticas curriculares de professores da educação básica nos cotidianos escolares. Tratamos desse debate, frente as prescrições da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-formação)/Base Nacional Comum Curricular (BNCC-educação básica), compreendendo de que há nessas políticas um caráter articulatório de tentativas de padronização do currículo da formação docente e da educação básica (FRANGELLA; DIAS, 2018; HYPÓLITO, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021). Enquanto percurso teórico-metodológico, recorreremos a uma abordagem qualitativa centrada a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), realizamos a análise do texto político das bases curriculares (BRASIL, 2017; 2019), incorporamos também nessa análise resultados de processos de negociação-articulação de políticas-práticas curriculares investigadas, principalmente, no contexto do agreste pernambucano durante o cenário de pandemia para fomentar nossa discussão (VELOSO; ALMEIDA, 2022; VELOSO, 2021; MELO; VELOSO; ALMEIDA, 2021). A partir, evidenciamos, que a BNC-formação se articula a BNCC-educação básica na busca de controle dos processos de formação/atuação dos professores da educação básica, ou seja, do seu saber-fazer. No entanto, embora enfatizemos o fortalecimento dos discursos em torno da padronização/normatização da formação/atuação docente, compreendemos que esses processos não se constituem fora de constrangimentos contextuais, havendo a possibilidade de novas leituras e significativas interpretações nas ações/decisões tomadas nas práticas cotidianas dos professores (LOPES, 2016).

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

RESUMEN

Este texto tiene como principal objetivo, analizar procesos de articulaciones-negociaciones discursivos producidas entre las políticas y prácticas curriculares de profesores de la educación básica en los cotidianos escolares. Tratamos de ese debate, frente a las prescripciones de la Base Nacional Común de Formación de Profesores (BNC-formación)/Base Nacional Común Curricular (BNCC-educación básica)Comprendiendo que en estas políticas hay un carácter articulatorio de intentos de estandarización del currículo de la formación docente y de la educación básica (FRANGELLA; DIAS, 2018; HYPÓLITO, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021). Como recorrido teórico-metodológico, recurrimos a un abordaje cualitativo centrado en la Teoría del Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), realizamos el análisis del texto político de las bases curriculares (BRASIL, 2017; 2019), incorporamos también en ese análisis resultados de procesos de

negociación-articulación de políticas-prácticas curriculares investigadas, principalmente, en el contexto del agreste pernambucano durante el escenario de pandemia para fomentar nuestra discusión (VELOSO; ALMEIDA, 2022; VELOSO, 2021; MELO; VELOSO; ALMEIDA, 2021). A partir, evidenciamos, que la BNC-formación se articula la BNCC-educación básica en la búsqueda de control de los procesos de formación/actuación de los profesores de la educación básica, o sea, de su saber-hacer. Sin embargo, aunque hemos realizado el fortalecimiento de los discursos en torno a la estandarización/normalización de la formación/actuación docente, comprendemos que esos procesos no se constituyen fuera de limitaciones contextuales, Existe la posibilidad de nuevas lecturas y significativas interpretaciones en las acciones/decisiones tomadas en las prácticas cotidianas de los profesores (LOPES, 2016).

Palabras clave: Prácticas curriculares; Políticas curriculares; Articulaciones.

ABSTRACT

This text has as main objective, to analyze processes of articulations-discursive negotiations produced between the policies and curricular practices of teachers of basic education in the school daily life. We deal with this debate, in front of the prescriptions of the National Common Teacher Training Base (BNC-training)/National Common Curricular Base (BNCC-basic education) understanding that there is in these policies an articulatory character of attempts to standardize the curriculum of teacher training and basic education (FRANGELLA; DIAS, 2018; HYPÓLITO, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021). As a theoretical-methodological approach, we used a qualitative approach centered on Discourse Theory (LACLAU; MOUFFE, 2015), we performed the analysis of the political text of the curricular bases (BRAZIL, 2017; 2019) also incorporated in this analysis results of processes of

negotiation-articulation of curricular policies-practices investigated, especially in the context of the Pernambuco agreste during the pandemic scenario to foster our discussion (VELOSO; ALMEIDA, 2022; VELOSO, 2021; MELO; VELOSO; ALMEIDA, 2021). From this, we show that the BNC-training articulates the BNCC-basic education in the search for control of the processes of training/ performance of basic education teachers, that is, their know-how. However, although we emphasize the strengthening of discourses around the standardization/standardization of teacher training/performance, we understand that these processes do not constitute themselves out of contextual constraints, new readings and significant interpretations in the actions/decisions taken in the daily practices of teachers (LOPES, 2016).

Keywords: Curricular practices; Curricular policies; Articulations.

INTRODUÇÃO

O presente texto, intitulado “Políticas-práticas curriculares na educação básica: processos de negociações-articulações discursivos nos cotidianos escolares”, se inscreve no debate brasileiro sobre as políticas curriculares, políticas de formação de professores, currículo e práticas curriculares. Tem como principal objetivo, analisar processos de articulações-negociações discursivos produzidas entre as políticas e práticas curriculares de professores da educação básica nos cotidianos escolares.

Tratamos desse debate, frente as prescrições da Base Nacional Comum de Formação de Professores (BNC-formação)/Base Nacional Comum Curricular (BNCC-educação básica). Partimos da compreensão, de que há nessas políticas um caráter articulatório de tentativas de padronização do currículo da formação docente e da educação básica (FRANGELLA; DIAS, 2018; HYPÓLITO, 2021; DINIZ-PEREIRA, 2021).

De modo específico, apresentamos também, neste texto para fomentar nossa discussão sobre políticas-práticas curriculares na educação básica, resultados de processos de negociação-articulação de políticas-práticas curriculares investigadas, principalmente, no contexto do agreste pernambucano durante o cenário de pandemia (VELOSO; ALMEIDA, 2022; VELOSO, 2021; MELO; VELOSO; ALMEIDA, 2021).

Nos vinculamos, a um sentido de prática curricular que parte de uma noção de currículo enquanto espaço político de significação, que visa superar binarismos entre o pensar e o viver o currículo, entendendo que esse é pensado-vivido num movimento constante de negociações-articulações no cotidiano escolar (SILVA; GONÇALVES; ALMEIDA, 2018; SILVA, 2020; FERRAÇO, 2017).

Enquanto percurso teórico-metodológico, recorremos a uma abordagem qualitativa centrada a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015), nos afastando “[...] de fixações e fechamentos, desvelando, por sua vez, um movimento político-curricular que visa assegurar a pluralidade de saberes-fazer e a valorização das práticas cotidianas [...]”. (SILVA, 2020, p. 96-97).

A partir dessa perspectiva, embora enfatizemos o fortalecimento dos discursos em torno da padronização/normatização da formação/atuação docente, compreendemos que esses processos não se constituem fora de constrangimentos contextuais, havendo a possibilidade de novas leituras e significativas interpretações nas ações/decisões tomadas nas práticas cotidianas dos professores (LOPES, 2016).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Destacamos inicialmente que construímos nosso sentido de política curricular a partir da noção de negociação-articulação discursiva via Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; LOPES, 2016), compreendendo que as políticas curriculares não se resumem a propostas documentais que agem como guia para a prática, mas que se constituem nos processos articulatórios de negociações dessas propostas com/nas práticas curriculares cotidianas (VELOSO, 2021).

A partir disso, entendemos por políticas de formação de professores, “[...] produções resultantes da circularidade de diversos discursos em diferentes contextos, que se apresentam em constante movimento no cotidiano da formação e materializados na prática docente”. (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015, p. 647).

Nessa direção, entendemos a formação de professores como processo teórico-prático inacabado, ou seja, que se constitui em processos nos quais são estabelecidas, constantemente, articulações entre o cotidiano das Instituições de Ensino Superior (IES) e das escolas (ALMEIDA; SILVA; LINS, 2015, p. 647). Nesse sentido, o campo da formação é visto como imbricado ao campo de atuação.

Nesse sentido, a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015; MOUFFE, 2015;

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

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

Assim, estamos também, considerando, que professores/as ao praticarem um currículo ou currículos em suas práticas cotidianas se inserem no jogo de disputa, não apenas pela implementação de políticas curriculares, mas também pela sua produção (VELOSO, 2021; MELO, 2019).

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

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

Assim, “frente a essa noção de currículo, nos aproximamos do sentido de que as práticas curriculares operam em uma dimensão de disputa e conflito em processos de negociações curriculares que materializam, constroem e criam novos currículos nos cotidianos das salas de aula” (VELOSO, 2021, p. 25).

Nesse sentido, políticas-práticas curriculares, assim como o currículo, se produzem no imbricamento, não sendo possível significá-los fora de uma relação articulatória construída contextualmente, pois, sendo estas produções sociais discursivas, seus sentidos só existem se forjados em um contexto radical, em relações precárias, provisórios e contingenciais, o que

aponta, é importante ressaltar, para impossibilidade de pretensões homogeneizantes e uniformizantes se constituírem como tais nos processos discursivos curriculares (LACLAU; MOUFFE, 2015; BORGES, 2015).

METODOLOGIA

Como atrás referimos, nossa discussão vincula-se à perspectiva da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2015, p. 180), principalmente, partir da mobilização das noções de negociação e articulação, apontando 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”.

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

Para atender a nosso objetivo, realizamos a análise do texto político das duas bases (BRASIL, 2017; 2019), a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), evidenciando quais possíveis implicações elas apresentam nos processos de negociações-articulações discursivos nos cotidianos escolares, assim como também, incorporamos em nossa análise resultados de processos de negociação-articulação de políticas-práticas curriculares investigadas, principalmente, no contexto do agreste pernambucano durante o cenário de pandemia para fomentar nossa discussão (VELOSO; ALMEIDA, 2022; VELOSO, 2021; MELO; VELOSO; ALMEIDA, 2021).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Compreendendo a impossibilidade de fechamento último dos sentidos a partir da Teoria do Discurso, percebemos no Brasil o avanço da articulação discursiva de um projeto de universalização e homogeneização curricular tanto do currículo da educação básica quanto do currículo de formação de professores através do estabelecimento de uma BNC para formação docente que visa atender, dentro outros sentidos, os princípios da BNCC-educação básica,

restringindo desse modo a formação docente a aplicabilidade das competências e habilidades previstas para educação básica (DINIZ-PEREIRA, 2021).

Nesse sentido, esse projeto tem por propósito, operar com uma identidade docente profissional preestabelecida responsável por constituir uma dada identidade no aluno (LOPES; BORGES, 2014). Sua intenção não é necessariamente promover o diálogo entre o campo da atuação e o campo de formação, mas a subordinação e aproximação desta a um modelo de padronização por competências/habilidades em processo de implementação no currículo da educação básica.

É importante ressaltar que esse modelo viralizado nos processos de políticas nacionais curriculares e de formação de professores brasileiros, como destaca Hypolito (2021), está presente nas marcas discursivas de políticas globais que inscrevem a educação dentro do princípio de uma lógica mercadológica. Dentre as marcas discursivas presentes nessas políticas globais que tem repercutido localmente, destaca-se:

Padronização da educação - que implica tanto em um foco nos desempenhos dos estudantes e das escolas, quanto nas prescrições centralizadas de currículos; [...] Políticas de accountability para as escolas – ao mesmo tempo, responsabilização e prestação de contas –, baseadas em testes e sistemas de avaliação, o que induz as escolas e professores a um ensino com foco na preparação para os exames, o que engessa o trabalho escolar a formas de medição do desempenho com políticas de punição ou de premiação (HYPOLITO, 2021, p. 4-5).

Assim, não podemos deixar de mencionar as articulações dessas políticas com as reformas políticas neoliberais e neoconservadoras que tem viralizado em diferentes países (LOPES; BORGES, 2014). No Brasil ganharam força, assim como destacado por Diniz-Pereira (2021, p. 2-3), com os governos que se sucederam a partir do segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, que “alinhados à chamada “ideologia de mercado” [...] abraçaram o discurso de assegurar a “coerência” entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Nesse direção, como apontado em outras investigações (MELO, 2019; VELOSO, 2021; VELOSO; ALMEIDA, 2022) que o currículo das escolas e as práticas curriculares dos professores estão cada vez mais sofrendo com as regulações impostas por novos arranjos discursivos políticos, materializados nas relações estabelecidas entre os setores público e privado.

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” (VELOSO; ALMEIDA 2022, p. 8).

Em Pernambuco, em específico, no agreste vemos ser recorrente a compra de programas pelo sistema público de educação, seja programas curriculares, de formação de professores, metodologias de ensino ou programas de avaliação externa (SILVA; MELO; VELOSO, 2021), que vem negociando suas demandas (LACLAU, 2011) com as demandas da gestão pública da educação.

No cenário de Pandemia, por exemplo, programas Simplifica e Vamos aprender, apontados na pesquisa de Veloso (2021) no agreste pernambucano, pertencentes a grupos de iniciativas privadas alinhados ao “movimento pela Base”, buscou assumir o controle tanto das experiências de aprendizagem dos alunos quanto da formação/atuação dos professores nesse contexto, demonstrando articulações com as demandas reguladas pela BNCC/BNC, potencializando assim, demandas por homogeneização e centralização curricular além da intenção de exercer controle sobre o currículo praticado pelas escolas

Essas propostas apresentavam o discurso de “simplificar” o trabalho do professor numa tentativa de anular a necessidade de sua atuação nos processos de ensino-aprendizagem on-line, reduzindo sua prática ao envio de materiais pedagógicos construídos por outros profissionais.

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 (VELOSO; ALMEIDA, 2022, p. 8).

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

Como segunda questão que se articula a essa primeira, focalizamos, a pretensão a partir dessas propostas, de redefinir ainda mais a atuação do professor a um sentido de executor de

tarefas centradas no conteudismo instrumental e transformá-lo, nesse cenário, em um assistente barateado de plataformas de ensino pré-fabricadas (FREITAS, 2020), buscando, dentre outros sentidos, aprofundar a produção de “[...] um solo fértil para o controle da autonomia e do poder de decisão do professor sobre suas práticas curriculares”. (SILVA, 2020, p. 18).

Assim, em decorrência da emergência da pandemia da COVID-19, os projetos dessas políticas como apontado, encontraram terreno para expandirem seus processos de mercantilização a partir das parcerias público-privadas na oferta de materiais e tecnologias para formação/atuação dos professores no ensino remoto, aproveitando do momento oportuno para intensificação do que já vinham acontecendo com o movimento de implementação da BNCC: o “ingresso do mercado na educação e da educação pública no mercado” (HYPOLÍTO, 2021, p. 11).

Nesse sentido, compreendemos que por um lado, o cenário de pandemia repercutiu na aceleração da padronização, centralização e mercadorização dos processos educacionais e de modo específico da formação/atuação docente via implementação da BNCC, e por outro lado, destacamos que a pandemia também deixou mais claro ainda o fracasso dessas propostas ao tornar evidente suas inadequações as condições em diferentes contextos (LOPES, 2016).

A pandemia escancarou mais ainda as desigualdades e deixou claro que a respostas as mesmas não se resolveu/rá com um conjunto de aprendizagens essenciais como base sem as condições dignas de acesso e desenvolvimento dos processos de ensino-aprendizagem, “[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”. (LOPES, 2018, p. 25).

CONCLUSÕES

Em nossa análise, destacamos que a BNC-formação se articula a BNCC-educação básica na busca de controle dos processos de formação/atuação dos professores da educação básica, ou seja, do seu saber-fazer. Essas propostas políticas se articulam aos princípios das políticas de cunho neoliberal e conservador viralizadas em outros países, que ignoram as diferenças e os processos contextuais, tratando a educação como objeto mercadológico.

A pandemia oportunizou a aceleração dos processos articulatórios dessas políticas a partir do fortalecimento das relações público-privadas na mercantilização de formações “aligeiradas” e oferta de plataformas para os professores da educação básica, como resposta as demandas do ensino remotizado em alinhamento a implementação da BNCC.

Contudo, concordando com Lopes (2016), é importante enfatizar que toda normatividade é produzida e não previamente dada e está sempre fadada ao fracasso, o que

significa a possibilidade de investimento em novas significações contextuais para formação/atuação docente para além das prescrições curriculares pretendidas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. A. A. de; SILVA, J. F. da; LINS, C. P. A. Movimento curricular para prática docente de estudantes-professores em formação. **Linhas Críticas**, n. 21, v. 46, p. 645–664, 2016.

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. Acesso em: 06 ago. 2021.

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.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no brasil: a BNC-formação. **Revista práxis educacional**, v. 17, n.46, p. 1-19, jul./set. 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.

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

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

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

FREITAS, Luiz Carlos de. EAD, tecnologias e finalidades da educação. **Avaliação educacional – blog do Freitas**. Disponível em:

<https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em: 30 maio. 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Padronização curricular, padronização da formação docente: desafios da formação pós-BNCC. **Revista práxis educacional**, v. 17, n. 46, p. 1-18, jul./set. 2021.

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

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

LOPES, A. C. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. *In*: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. (orgs.). **A teoria do discurso em Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. Ed. Annablume, 2016.

LOPES, A. C; BORGES, V. Formação docente, projeto impossível. **Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Impresso)**, v. 45, p. 486-507, 2014.

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

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

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.

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

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, N. N. T. Da; MELO, M. J. C. d.; VELOSO, T. B. Poder de agência do professor: análise das políticas e programas do município de caruaru-pe. Anais do VIII Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco... Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/83738>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

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. CIEE; 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.

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

VELOSO, T. B. **Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19**. Orientadora: Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida. 2021. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

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. ISSN21772886. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.62480>.

Submetido em: 05/10/2022

Aceito em: 02/12/2022

Publicado em: 30/12/2022

Avaliado pelo sistema *double blind review*