

**Discursos em disputas sobre Educação do Campo nas políticas curriculares de formação de professores**

*Discourses in disputes about Rural Education in curricular policies for teacher training*

Vanessa Azevedo Cabral da Silva

**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**

Caruaru-Brasil

Tamires Barros Veloso

**Universidade Federal do Piauí (UFPI)**

Picos-Brasil

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida

**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**

Caruaru-Brasil

**Resumo**

Este artigo se inscreve no debate das políticas curriculares de formação de professores, especificamente no que diz respeito à produção de sentidos sobre Educação do Campo. Objetivamos analisar os sentidos produzidos sobre Educação do Campo nos documentos oficiais que tratam das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. Mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) para realizarmos uma análise documental das políticas curriculares de formação de professores desde a aprovação do Plano Nacional de Educação até as Bases Curriculares de Formação Inicial e Continuada aprovadas em 2019 e 2020. Identificamos as mudanças discursivas que foram influenciando esses documentos e a crescente inserção de sentidos de padronização e *accountability*, antagonistas aos projetos que valorizam a pluralidade do campesinato brasileiro na formação de professores e no Currículo.

**Palavras-chave:** Formação de Professores; Políticas Curriculares; Educação do Campo.

**Abstract**

This article contributes to the debate on teacher training curriculum policies, specifically with regard to the production of meanings about Rural Education. We aim to: analyze the meanings produced about Rural Education in official documents that address teacher training curriculum policies in Brazil. As a theoretical and methodological approach. We mobilized Laclau and Mouffe's Theory of Discourse (2015) to carry out a documental analysis of the curricular policies for teacher training from the approval of the National Education Plan to the Curriculum Bases for Initial and Continuing Training approved in 2019 and 2020. We identified the changes discourses that were influencing these documents and the growing insertion of meanings of standardization and accountability, antagonistic to projects that value the plurality of the Brazilian peasantry in teacher training and in the Curriculum.

**Key Words:** Teacher training; Curriculum Policies; Rural Education.

## 1. Introdução

Este artigo se inscreve no debate das políticas curriculares de formação de professores e dos sentidos em disputas sobre Educação do Campo, de modo mais específico, das políticas que estão alinhadas ao atendimento da Educação Básica como uma das demandas particulares que abrangem a formação inicial e continuada de docentes.

Nesse percurso, vislumbramos a discussão da formação de professores que atuam em territórios específicos e que possuem suas próprias demandas, são os profissionais docentes que atuam em escolas localizadas no campo, nas águas e nas florestas, que lutam por justiça social no Currículo por uma Educação do Campo. Esse movimento de articulação discursiva disputa, também, espaço nas políticas de formação de professores, visto que afirmam a necessidade da profissão docente estar alinhada às lutas pela Reforma Agrária, Agroecologia, preservação e sustentabilidade ambiental, social e econômica, entre outras demandas que surgem a partir da pluralidade identitária do campo no Brasil.

Ao considerarmos essa pluralidade nos afastamos do sentido de Currículo enquanto documento padronizado, ou que é norteador de práticas e que, diante disso, desconsidera e descaracteriza as identidades dos sujeitos que habitam o campesinato brasileiro, entre tantas outras identidades que são deixadas a margem quando esvaziamos os sentidos de Educação Básica, Formação Docente, e mesmo de Escola. Currículo é tomado nesta produção enquanto movimento que considera as pluralidades das identidades, que é pensado-vivido nas políticas e nas práticas curriculares.

Assim, objetivamos: analisar os sentidos produzidos sobre Educação do Campo nos documentos oficiais que tratam das políticas curriculares de formação de professores no Brasil. Para atingir esse objetivo, mobilizamos a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) no processo de compreender os movimentos discursivos, as articulações e os antagonismos que movimentam as políticas curriculares de formação de professores.

Nessa direção, analisamos os sentidos produzidos sobre Educação do Campo nos documentos aprovados nos últimos anos, sendo eles: Plano Nacional de Educação; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação); e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Esses cinco documentos apresentam discursos produzidos em diferentes articulações discursivas que proporcionam uma análise do cenário sócio-político de disputa em torno da educação brasileira sobre a formação de professores e o atendimento à Educação Básica, especialmente a Educação do Campo. Assim, no âmbito da discursividade dos documentos analisados, identificamos os sentidos produzidos pelas articulações discursivas que apontam os movimentos de hibridizações, negociações e antagonismos que demarcam a disputa pelos sentidos hegemônicos nos documentos na tentativa de estabilização dos sentidos sobre formação de professores para atuação na Educação do Campo.

## **2. Percorso Teórico-Methodológico**

Discorreremos nesta seção as principais categorias da Teoria do Discurso que abordamos e como elas contribuem para a discussão do objeto de estudo, as políticas curriculares de formação de professores e os sentidos em disputa sobre a Educação do Campo. Assim, a Teoria do Discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) nos ajuda a compreender a produção de sentidos e articulações discursivas, e que o discurso não é apenas o texto dos documentos, mas é também “[...] prática; é articulação de sentidos que reúne as dimensões discursivas e não discursivas” (ARAÚJO, 2019, p. 1148). Desse modo, mobilizamos algumas categorias analíticas que colaboram conosco nessa investigação: hegemonia, antagonismo e cadeias de equivalência e diferença.

A produção de sentidos se dá no campo das práticas articulatórias (LACLAU; MOUFFEE, 2000) em que as identidades são representadas por movimentos discursivos em torno da formação de professores para a Educação Básica. Por isso, questionamos: como essas práticas articulatórias têm produzido sentidos em torno da Educação do Campo nas políticas curriculares de formação?

Nas relações de forças, dentro da disputa política por hegemonizar os sentidos de formação de professores, coexistem duas lógicas tratadas na Teoria do Discurso: a lógica da equivalência e da diferença, ambas são fundamentos que não se excluem, pelo contrário, elas proporcionam a não fixação total de significações, ou seja, essas lógicas operam na contingencialidade, “[...] a contingência do sistema de diferença se mostra na “não fixação” que as equivalências introduzem” (ARAÚJO, 2019, p. 1150).

É nesse interior constitutivo das práticas articulatórias pela produção de sentidos que as lógicas de equivalência e diferença atuam, na tentativa de hegemonizar seus discursos,

mas sem deixar de produzir os antagonismos que mantém esse terreno em movimento contínuo de disputa.

Essas lógicas produzem em torno da hegemonia as estabilizações parciais desses discursos nos documentos, compreendemos a partir da Teoria do Discurso que ela “[...] é um lugar vazio, ou seja, foco de incessantes disputas entre os múltiplos discursos dispersos no campo da discursividade” (OLIVEIRA; LOPES, 2011, p. 36). Nesse sentido, aquela demanda que consegue explicitar as demais hegemoniza precariamente esse discurso, sem perder de vista a continuidade das diferenças que não permitem a fixação total, tão pouco que as disputas cessem nesse movimento hegemônico.

Assim, caminhamos para compreender como essa incessante disputa no campo discursivo e a não fixação advém do conceito de antagonismo que colabora na compreensão das disputas que desestabilizam as políticas de formação de professores por parte dessas identidades que compõe as cadeias de equivalência e de diferenças. Para entender a construção do antagonismo precisamos mobilizar algumas características presentes na tentativa de fixar sentidos hegemônicos, são eles: a precariedade e a contingência.

No percurso de imbricação das categorias mobilizadas aqui, vemos que a hegemonia precisa do antagonismo, onde “[...] o caráter final dessa não fixação, isto é, a precariedade final de toda diferença, terá de mostrar-se em uma relação de equivalência total na qual dissolva a positividade diferencial de todos os seus termos. Daí advém a fórmula do antagonismo” (ARAÚJO, 2019, p. 1150).

As demandas do eixo de formação de professores nas políticas curriculares emergem das necessidades da Educação Básica brasileira, sendo assim, é nesse movimento que as práticas articulatórias discursivas pela Educação do Campo apresentam suas demandas e disputam espaço nos documentos normativos. A hegemonia discursiva é assim disputada por diferenças constitutivas, mas que se equivalem em torno de um exterior constitutivo que desfavorece a sua existência (HOWART, 2000).

O discurso acerca da formação de professores para a Educação do Campo é investigado a partir dos sentidos que foram hegemônicos nos documentos que orientam a formação docente no Brasil na última década. Tendo isto, nossa análise documental se deu a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que marcou várias discussões e disputas sobre os sentidos de Educação no Brasil.

Além disso, analisamos os seguintes marcos normativos que se desdobraram após o PNE: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada; a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (BNC – Formação); e, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada).

Com a Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015) nos debruçamos nas análises desses documentos, para que pudéssemos analisar os sentidos produzidos sobre Educação do Campo no que diz respeito às políticas curriculares de formação de professores no Brasil, na compreensão de como foram formadas as cadeias de equivalência para hegemonizar sentidos, parcial e precariamente, estabilizando-os nos textos.

### **3. Políticas Curriculares de formação de professores: cenário de disputas por significações**

As políticas curriculares para a formação de professores tem sido uma arena de disputas ao longo da História da Educação no Brasil, especialmente quando vivenciamos mudanças político-sociais significativas no sentido da produção de hegemonia discursiva entre projetos de sociedade que são antagônicos.

Na última década, a construção de práticas articulatórias entre projetos antagônicos produziram hibridizações para a construção de sentidos para as políticas curriculares de formação de professores numa disputa entre projetos democráticos e progressistas e projetos neoliberais em articulação com neoconservadores.

Especialmente no que diz respeito à retomada de discursos neoliberais entre os anos de 2016 e a eleição de um projeto neoconservador em 2018, já envoltos em uma crise constante vivenciada no cenário brasileiro pela insistência em mimetizar as políticas curriculares (SILVA; ALMEIDA, 2017), ou seja, a importação de modelos internacionais e a tentativa forçada de implementação dessas na formação dos professores no Brasil.

Esse cenário advindo da globalização evidencia discursos que são construídos no âmbito local, mas que não se desvinculam do global e do nacional. Vários organismos, entidades, identidades provocam os embates, as decisões, as negociações na tentativa de hegemonizar sentidos às políticas curriculares de formação de professores.

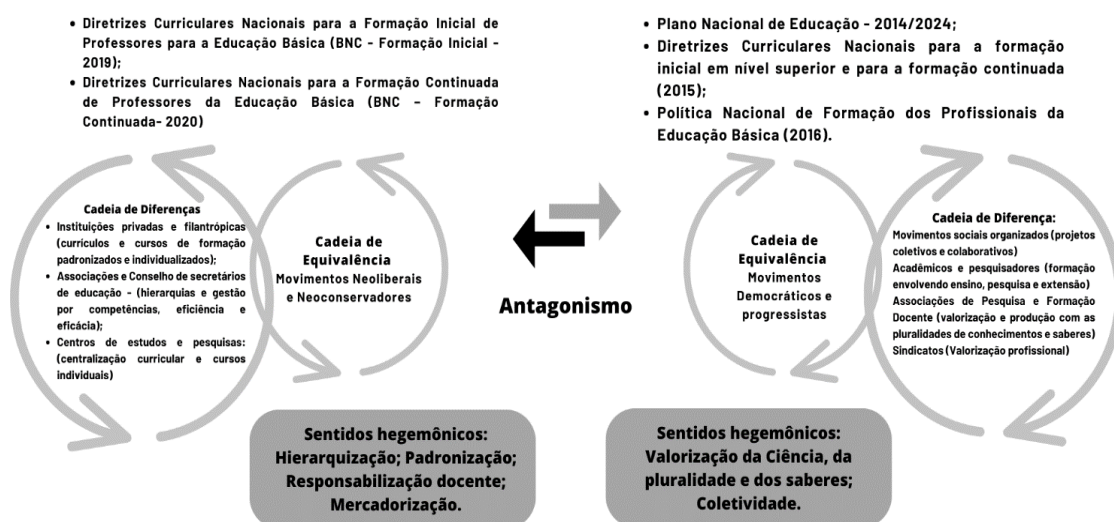
Mas essa movimentação por hegemonia não acontece apenas nos macro contextos em que a política é disputada, como a câmara de deputados, senado, ministérios, e afins, ela também opera com reconfigurações, recriações, decisões e negociações nos micro contextos (MAINARDES, 2006) das secretarias municipais de educação, nos movimentos de educadores e profissionais da educação, entre outras instâncias, inclusive a escola.

Nesse sentido, compreendemos que “o currículo, portanto, mobiliza sentidos produzidos por diversos atores nos mais diversos contextos, imbuídos de marcas e influências dos discursos produzidos em outros momentos e tempos históricos” (SILVA; ALMEIDA, 2017, p. 60). O currículo, sendo esse movimento de mobilização de sentidos nos macro e micro contextos pelos quais perpassa, é aqui compreendido como uma produção discursiva que é constituído pelo social.

As tentativas de hegemonização dos sentidos nas produções discursivas, desde o PNE até as últimas versões da BNC de formação inicial (2019) e a BNC de formação continuada (2020), são marcadas por momentos de hibridização (LACLAU, 2011) dos sentidos produzidos sobre Educação, Formação de Professores e Currículo, visto que como são vários agentes disputando esses espaços, em algum momento precário e contingente, alguma demanda interpela as demais e as representa e produz uma hegemonia discursiva (OLIVEIRA; LOPES, 2011).

A política curricular de formação de professores vem sendo disputada por algumas dessas demandas representativas em cadeias de equivalência. Uma dessas cadeias – movimentos democráticos e progressistas – apresenta demandas de uma formação alicerçada na ciência, que valoriza a pluralidade e os saberes das práticas; por outro lado, tem-se um projeto antagônico – neoconservadores e neoliberais – que tenta estabilizar sentidos de padronização e uma formação de professores centralizada para o fazer/praticar/reproduzir para o atendimento da Educação Básica nos moldes do Mercado, como podemos visualizar no quadro a seguir:

Quadro 1 – Sentidos em disputa nas políticas de formação de professores  
**Projetos antagônicos em disputas nas políticas curriculares  
 de formação de professores**



Fonte: As autoras, 2023.

Essa produção hegemônica, que se estabeleceu durante fortes retomadas de movimentos neoliberais, neoconservadores e de discursos que emergem da privatização, tentam centralizar/fundamentar a formação docente a partir da Base Nacional Comum Curricular – BNCC para a Educação Básica, esvaziando os sentidos particulares e complexos que envolvem essa prática profissional. “Tomar a BNCC como ponto originário implica o entendimento dessa como a verdade a ser replicada e conservada, centro/fundamento das elaborações curriculares posteriores que a refletem como espelho” (FRANGELLA, 2021, p. 1155).

Os movimentos neoconservadores, que apresentam projetos prontos e com discursos de salvação da educação brasileira, tomam a BNCC como esse ponto de origem e culminam na aprovação espelhada de outras duas bases, repercutindo na formação de professores que já vinha envolvida no movimento de privatização e mercadorização educacional, além do aligeiramento dos cursos de formação para que atendam especificamente aquilo que é solicitado na base para a Educação Básica.

Além de toda a problemática que envolve esse aligeiramento, padronização e simplificação do Currículo, vimos o silenciamento e apagamento de diversas demandas plurais (de gênero, raça, etnia, entre outros), inclusive, da Educação do Campo. Nesse sentido, a formação inicial e continuada de educadores e profissionais da educação que atuam em escolas camponesas que vinham sendo discutidas antes do período da ditadura militar e

ganhou força hegemônica com a aprovação da Educação do Campo enquanto política (RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002), foi enfraquecida e desestabilizada nos documentos atuais.

Com a emergência pandêmica da Covid-19, o processo de apagamento e silenciamento das demandas da Educação do Campo nas políticas curriculares da Educação Básica e da formação de professores foi potencializado, diante dos embates acerca das proposições e até imposições de formações e aulas prontas por parte dos governos municipais, estaduais e federal aos professores, acarretaram demandas significativas de adoecimento e exaustão durante o trabalho docente, apresentando, mais uma vez nesse cenário, o eixo do Mercado de Trabalho como uma centralização das relações humanas, a exclusão daqueles já deixados à margem da sociedade e instauração de uma política de morte (KOHAN, 2020; SILVA, 2021; VELOSO, 2021).

Nessa configuração discursiva de políticas curriculares da Educação Básica e da formação de professores, envolvidas nesse cenário de ensino remoto e, conjuntamente, na implementação de uma BNCC em articulação ao processo de formação de professores, as demandas dos Movimentos da Educação do Campo foram sendo silenciadas e até suprimidas em alguns documentos e mesmo na extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019.

Os desmontes das políticas curriculares que incluíam demandas dos movimentos sociais populares reverberaram na Política de Educação do Campo que é antagônica a uma proposição neoliberalista e neoconservadora. “A educação pensada e defendida pelos movimentos sociais do campo para os sujeitos do campo difere da perspectiva instrumental, tecnicista, competitiva e excludente, que é formatada nas políticas educacionais de cunho neoliberal” (SILVA, 2022, p. 3).

Sendo uma educação pensada e forjada dentro dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo, tem demandas plurais para as políticas curriculares da Educação Básica e da formação de professores. A formação e a profissão docente alinhada às lutas do campesinato são um dos eixos e demandas trazidas pelas articulações que produzem sentidos à Educação do Campo desde suas primeiras discussões dentro do Movimento Sem Terra (MST).

A inclusão dessas demandas é pensada a partir da pluralidade dos sujeitos do campo, das águas, das florestas, entre outros povos que se articulam em torno da Educação do



Campo como cadeia equivalencial para produção de significação e disputa nos espaços do campo das políticas curriculares. Assim sendo, as diferenças que se articulam nessa equivalência de identidades antagonizam um projeto societário de padronização trazido pelas bases – BNCC e BNC's - de Formação.

Nesse caminho, os movimentos sociais por uma Educação do Campo têm tensionado a “efetividade do direito esquecido pelas políticas públicas: o direito a uma educação no e do campo” (SANTOS, 2015, p. 68), inclusive, de pensar em meio às políticas de formação de professores as especificidades das, e com as, comunidades camponesas.

As tensões estabelecidas para contemplar essas especificidades são anteriores às discussões das bases, no entanto, no próprio Plano Nacional de Educação, assim como nos documentos orientadores, as políticas curriculares de formação contemplavam algumas dessas demandas específicas. O que acontece com os discursos das bases como proposição da implantação de um Currículo único como salvador dificulta a inserção dessas especificidades nos textos, além disso, há um agravante quando esta política não tem participação efetiva dos movimentos de educadores, pesquisadores e sofrem forte influência de organismos internacionais e empresas nacionais (SILVA, 2022).

Logo, o processo de padronização requerido pelas bases da educação básica e da formação de professores se antagoniza ao projeto societário educacional forjado nos movimentos pela Educação do Campo, justamente pelo exterior constitutivo que é o modelo neoliberal e neoconservador de uma educação mercadológica e padronizada.

Essa educação que exclui dos debates, das decisões e das negociações os diversos agentes que movimentam as políticas curriculares são antagônicas às propostas construídas para a formação de educadores do campo alinhadas às lutas pela reforma agrária, agroecologia, entre outras demandas, inclusive a que rejeita o agronegócio e suas monoculturas que degradam a terra.

Assim, as políticas curriculares de formação de professores que não reconhecem essas demandas específicas, que suprimem, apagam e silenciam as demandas identitárias dos diversos territórios, se antagonizam da proposta inclusiva, democrática e fomentada na coletividade pelas quais se construíram a Política de Educação do Campo no Brasil.

**4. Políticas Curriculares de formação de professores: produção de sentidos sobre Educação do Campo**

Ao analisarmos os documentos que perpassaram por movimentos discursivos hegemônicos que se estabeleceram no Brasil em diferentes contextos político-sociais e de temporalidade, identificamos que as demandas existentes nesses cenários de disputas pelos sentidos de Educação, Currículo e formação de professores, entre outros, produziram articulações que momentaneamente apagaram suas diferenças e possibilitaram a fixação parcial de sentidos (MELO, 2019) nos textos.

Essas articulações estabilizaram alguns sentidos sobre Educação, Currículo, formação de professores, Educação Básica e Educação do e no Campo que reverberaram na LDB 9.394/96, assim como nas Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores, nas Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo entre 2002 e 2010, assim como a Política Nacional de Educação do Campo que antecede as políticas curriculares de formação de professores estudadas.

Diante do movimento dessas políticas e a continuidade do cenário de disputas, caminhamos para analisar o Plano Nacional de Educação (2014-2024) que, tendo influência discursiva desses documentos citados anteriormente, foi amplamente discutido em plenárias nos fóruns municipais, estaduais e nacional, assim como no congresso, e apresenta vários enunciados que marcam não apenas a hegemonia dos sentidos documentais como a hibridização desses a partir das cadeias de equivalência formadas por práticas articulatórias de discursos sociais da época.

Nesse sentido, o PNE apresenta demandas que se articularam a outras, mas que culminaram nos interesses de diversos grupos pela Educação, inclusive contemplando a especificidade da Educação do Campo. Pois, “se uma demanda específica e pontual não é satisfeita, outras demandas também insatisfeitas e distintas umas das outras se juntam e criam um sentimento básico de solidariedade entre todas essas demandas” (ARAÚJO, 2019, p. 1158).

O texto apresenta o prazo e estabelece que os organismos governamentais deverão considerar as demandas específicas da população a qual atenderá, esse discurso está em consonância com a Política de Educação do campo e no campo. Como afirmam Lima, Costa e Pereira (2017, p. 1130) “a escola do campo não está inserida nas concepções hegemônicas de escola, pois é resultante das diversas lutas dos movimentos sociais pelo acesso à terra e por uma educação pensada para o campo e pelos povos do campo”.

Destacamos abaixo que no artigo 8º, sobre a elaboração dos planos de educação estaduais e municipais, o inciso II marca a estabilização desses sentidos de construção de uma política curricular elaborada com os povos do campo e não apenas para eles, valorizando suas especificidades e pluralidades: “II - considerem *as necessidades específicas das populações do campo* e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural” (BRASIL, 2014, p. 1, grifo nosso).

Ainda que construído coletivamente e com deliberações em várias instâncias nos fóruns de discussão, vemos que o PNE ainda não abrange de forma considerável a proposta de Educação do Campo enquanto política, justamente pelas diferenças que estavam presentes na construção do documento, tencionando suas demandas na cadeia equivalencial que se formava.

A Teoria do Discurso aponta a “lógica da diferença para explicar a expansão de uma ordem discursiva através da quebra de cadeias de equivalência existentes e da incorporação dos elementos, desarticulados naquela formação expandida” (HOWARTH, 2000, p. 6). Apesar de articular as demandas e estabilizar os sentidos sobre Educação do Campo e suas especificidades nesse documento, as diferenças expandem e quebram essa cadeia equivalencial na tentativa de hegemonizar outros sentidos para as políticas curriculares voltadas para os povos do campo.

Entretanto, isso decorre diante de um contexto democrático em que os discursos dos movimentos sociais negociavam, e tinham legitimidade para isso, visto que “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” (VELOSO; ALMEIDA, 2022, p. 3).

Nesse processo de negociações e consensos conflituosos, as cadeias equivalenciais sobre a Educação do Campo no PNE estabilizaram precariamente sentidos acerca da formação de professores:

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os *professores e as professoras* da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. 15.5) implementar *programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo* e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial (BRASIL, 2014, p. 265, grifo nosso).

Tal construção discursiva, sobre programas específicos que abrangem a formação inicial de professores para as escolas do campo, já vinha sendo construída na Política de Educação do Campo e reverberaram no PNE, como podemos observar no Decreto nº 7.352 de 2010 “Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 1), e continuam sendo enfatizadas por discursos que hibridizam com as demandas de formação com base na articulação com as demandas da Educação Básica.

15.8) valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica (BRASIL, 2014, p. 265).

Essa articulação entre a formação dos professores e o atendimento à Educação Básica é histórica dentro das políticas de formação, e é importante que haja essa interligação e aprendizagem técnica dos professores acerca da profissão, entretanto, não é suficiente para dar conta da complexidade da formação de um docente.

Assim, num contexto de ampla discussão e apoio da comunidade de educadores (BAZZO; SCHEIBE, 2019) e profissionais envolvidos nas questões sobre as políticas curriculares de formação de professores, foi aprovada a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

Art. 3º A formação inicial e a formação continuada destinam-se, respectivamente, à *preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas* – educação infantil, ensino fundamental, ensino médio – e *modalidades* – educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, *educação do campo*, educação escolar quilombola e educação a distância – a partir de compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar, visando assegurar a produção e difusão de conhecimentos de determinada área e a participação na elaboração e implementação do projeto político-pedagógico da instituição, na perspectiva de garantir, com qualidade, os direitos e objetivos de aprendizagem e o seu desenvolvimento, a gestão democrática e a avaliação institucional (BRASIL, 2015, p. 3, grifo nosso).

No âmbito das discussões, o texto apresenta sentidos sobre a Educação do Campo nas políticas curriculares de formação de professores de modo geral no eixo das modalidades educacionais. Entretanto, o texto aponta as possibilidades de abertura e saídas para a

Educação do Campo que “tem buscado superar esses obstáculos que estão instituídos na política educacional brasileira” (SILVA, 2022, p. 12).

No sentido da superação das lógicas capitalistas, neoliberais que disputavam a hegemonia nas políticas curriculares para a formação de professores e antagonizam com as concepções de Educação que o movimento de Educação do Campo defende, ao desarticularem-se da cadeia de equivalência, suas diferenças foram produzir sentidos nas demais discussões e construções documentais que seguiram através de práticas articulatórias agora num contexto “de troca de orientação política em todas as esferas do poder, no pós-Golpe, a referida legislação, elaborada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação, cujos membros mais progressistas foram, nesse novo momento, substituídos” (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 671).

É nesse cenário de constantes lutas, mas também de vagarosa tentativa de implementação da resolução de 2015 e modificações nos setores, que as práticas articulatórias seguiram na tentativa de hegemonizar os sentidos de formação para o atendimento à Educação Básica que vinham sendo democraticamente discutidos dentro do PNE e da Resolução nº 2 de 2015 e passaram a disputar também os sentidos produzidos nas políticas curriculares de formação que seguiram. Assim, no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, apresentaram:

Seção III - Dos programas e ações integrados e complementares

Art. 12. O Planejamento Estratégico Nacional deverá prever programas e ações integrados e complementares relacionados às seguintes iniciativas:

VI - estímulo ao desenvolvimento de projetos pedagógicos que visem a promover *desenhos curriculares próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, de povos indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos* (BRASIL, 2016, p. 5, grifo nosso)

Ainda no campo dos programas, o Decreto nº 8.752, de 2016, apresenta uma proposição de desenhos curriculares próprios para que esse inciso reverberasse dentro das construções de sentidos sobre Educação do Campo nos organismos responsáveis – secretarias, ministérios, núcleos de Educação do Campo. Esses desenhos precisariam fazer sentido dentro dos micro contextos das políticas curriculares para a formação de professores.

Nesta produção “as políticas de currículo são concebidas nesse registro como as lutas para produzir o texto curricular” (LOPES, 2018, p. 149), mas essas lutas se estendem para os contextos das interpretações, implementações, recriações e reconfigurações nas práticas.

Apesar das hibridizações produzidas no texto, é perceptível que o decreto nº 8.752 de 2016, ainda contempla as discussões acerca das especificidades da Educação do Campo, e estabilizou no texto sentidos de Currículo para essa modalidade que atendessem às demandas específicas dos territórios em que essas políticas estariam inseridas.

Em consonância com a produção discursiva que veio em 2016, citada acima, destacamos abaixo o parágrafo 7º e o inciso II que constituem o art. 3º da Resolução nº 2 de 2015, como a partir das articulações discursivas nesse contexto estabilizaram os sentidos da educação escolar campesina nesse texto:

§ 7º Os cursos de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica para a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola devem reconhecer que: II - *a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação básica da educação escolar do campo e da educação escolar quilombola, nos termos desta Resolução, deverá considerar a diversidade étnico-cultural de cada comunidade* (BRASIL, 2015, p. 5, grifo nosso).

Ainda num cenário que começa a desenhar-se desfavorável as questões do campesinato, no Decreto nº 8.752 de 2016, que reverberavam do contexto da Resolução nº 2 de 2015. Os movimentos pela Educação do Campo ainda conseguiram estabilizar sentidos voltados para as lutas e especificidades das comunidades campesinas. Entretanto, apesar do espaço nos textos, os ataques e fortes tentativas de desarticulação desses movimentos nos órgãos governamentais começaram a ser mais enfáticos.

Os discursos que seguiram as políticas após o golpe que destituiu Dilma Rousseff da presidência, marcaram os textos com sentidos de: “linearidade, sequências, padronizações, roteirização podem atestar o processo; propostas genéricas que mantêm a salvo de incertezas o objetivo de qualidade da educação” (FRANGELLA, 2021, p. 1161).

Nesse ínterim, os discursos que já vinham sendo discutidos em torno da significação pela qualidade da Educação no Brasil, operou nesses sentidos lineares e de padronização ao aprovarem a Base Nacional Comum Curricular – BNCC em contextos de poucas ou nenhuma discussão com os movimentos dos profissionais da Educação.

Nos caminhos de aprovação da BNCC para a Educação Básica e num cenário de muitas reformas, segue a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019 – Define

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).

*Art. 16. As licenciaturas voltadas especificamente para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola, devem ser organizadas de acordo com as orientações desta Resolução e, por constituírem campos de atuação que exigem saberes específicos e práticas contextualizadas, devem estabelecer, para cada etapa da Educação Básica, o tratamento pedagógico adequado, orientado pelas diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2019, p. 9, grifo nosso).*

Nesse texto, vemos a continuidade da participação tímida dos sentidos de Educação do Campo, no entanto, apesar do contexto de ataques às universidades e de ter suprimida a participação dos movimentos sociais nos setores do governo federal, os cursos de formação inicial específicos para a Educação do Campo num movimento de resistência continuaram os trabalhos de formação alinhados às lutas e concepções forjadas no núcleo de Educação do MST (PAULA, 2023).

#### **4.1 Formação de professores e produção de sentidos sobre Educação do Campo em tempos de implementação de bases**

No campo das políticas-práticas curriculares de formação de professores, os sentidos de Educação do Campo continuavam a ser construídos nos cursos específicos, entretanto, fora das licenciaturas específicas para essa modalidade os sentidos foram sendo esvaziados devido às mudanças no próprio Ministério da Educação, que desarticulou e extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) em 2019, e que tratava das questões das demandas mais plurais da Educação.

Dessa forma, além da aprovação da BNC de formação inicial pouco contemplar as questões do campesinato, os sentidos de padronização, gestão por competências e o texto marcado por discursos neoliberais e neoconservadores corroboraram em conjunto com a desarticulação dos movimentos sociais nas instâncias governamentais, demarcadas pelas demandas antagônicas de projetos neoliberais, para o esvaziamento dos sentidos produzidos pelo Movimento por uma Educação do Campo na institucionalização dessa como política.

Nesse mesmo cenário houve no ano seguinte a aprovação de mais uma base, a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, que Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e instituiu a Base

Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC – Formação Continuada):

Art. 8º *A Formação Continuada para docentes que atuam em modalidades específicas, como Educação Especial, do Campo, Indígena, Quilombola, Profissional, e Educação de Jovens e Adultos (EJA), por constituírem campos de atuação que exigem saberes e práticas contextualizadas, deve ser organizada atendendo as respectivas normas regulamentadoras do Conselho Nacional de Educação (CNE), além do prescrito nesta Resolução (BRASIL, 2020, p. 5, grifo nosso).*

A abordagem da formação continuada para professores que atuam em escolas do e no campo engloba a Educação do campo dentro de um espectro das especificidades das demais modalidades, como vinha sendo trabalhado nos documentos anteriores. Mas diferente das aberturas e caminhos para que as disputas seguissem em outros espaços, a BNC de formação continuada orienta a Educação do Campo para ser regulamentada pelas normas do Conselho Nacional de Educação, em tempo nos anos de 2019 e 2020 marcado por representações antagônicas à educação discutida no interior dos movimentos sociais e, ainda, adiciona a prescrição do que está dito na própria BNC de formação de professores.

O que segue no texto é uma política curricular prescritiva e com objetivos individualizados que responsabilizam os professores pelo seu desenvolvimento profissional, técnico e formativo. Além disso, estabelece objetivos para a construção de competências de engajamento na profissão que são atrelados aos conceitos de responsabilização num caráter pessoal.

3.5.2 *Assumir a responsabilidade do seu autodesenvolvimento e do aprimoramento da sua prática, participando de atividades formativas e/ou desenvolvendo outras atividades consideradas relevantes em diferentes modalidades, presenciais e/ou com uso de recursos digitais (BRASIL, 2020, p. 15, grifo nosso).*

A construção dos sentidos de responsabilização que são apresentados no texto da Resolução CNE/CP nº 1 de 2020, demonstram uma forte influência dos setores mercadológicos, uma vez que a política de *accountability* aparece como forma de responsabilização e prestação de contas por parte dos professores pela sua própria formação e os resultados produzidos na escola. Assim, o conceito de “*accountability* inclui, também, a ideia de responsabilização, para o que prevê a atribuição de sanções ou recompensas” (SCHNEIDER; NADIR, 2015, p. 61).

Sendo assim, vemos a Educação Básica e a formação de professores sendo orientadas por políticas voltadas para o Mercado, envoltas em prestação de contas daquilo que se ensina



e como se ensina, com constantes avaliações externas à sala de aula e a insistência no controle das práticas docentes, agora através de instrumentos de recompensas. Mas até quando a recompensa? E até quando não virão os métodos punitivos? Além disso, a responsabilização recai, mais uma vez, sobre a profissão docente, principalmente quando as avaliações apontam o “fracasso” da escola pública brasileira através de índices de desempenho.

O sentido de fracasso é trazido a partir de parâmetros das políticas curriculares construídas por competências pré-definidas para todas as modalidades de educação de forma reducionista. O sucesso é comemorado por muitos agentes, mas o fracasso volta a recair sobre a profissão docente, e se as escolas do, e no, campo não estão dentro desse padrão imposto pelas bases, os fracassos produzidos pelos antagonismos dos movimentos sociais ao modelo econômico são evidentes.

Nesse contexto, as políticas curriculares que vieram se desenhando nos últimos anos apresentam fragilidades e faltas para os sentidos de Educação do Campo enquanto política institucionalizada, como apontado nos discursos polarizados produzidos pelas bases (FRANGELLA, 20210).

Essa dualidade produzida nas políticas curriculares de formação de professores é antagônica às hegemonias produzidas pelas práticas articulatórias em torno da Educação do Campo, uma vez que nega a produção coletiva, desvaloriza os saberes dos territórios e tenta padronizar as heterogeneidades das práticas docentes e dos Currículos pensados-vividos dentro das escolas campesinas.

## **5. Considerações Finais**

Ao analisarmos os sentidos produzidos sobre Educação do Campo nos documentos oficiais que tratam das políticas curriculares de formação de professores no Brasil, percebemos os movimentos pelos quais as políticas curriculares para a formação de professores perpassou. Onde, foram produzidas diferentes práticas articulatórias para participar das disputas pela hegemonização dos sentidos de Educação do Campo.

Entretanto, pudemos analisar que os discursos constituídos pelo contexto social no qual está inserido foi influenciado por demandas diversas e que, ora a hegemonia acerca dos sentidos de Educação do Campo estabeleciam relações com as lutas e demandas do

campesinato, ora hibridizaram os sentidos com as políticas globais e nacionais, ora estavam sendo suprimidas pelas demandas neoliberais e neoconservadoras.

A construção de movimentos discursivos de padronização, *accountability* e linearidade que foram hegemonizados com a aprovação das bases da Educação Básica e de Formação de Professores, apontam as vias de projetos de sociedade antagonistas aos que são defendidos pelos movimentos sociais pela Educação do Campo, que valorizam os saberes e conhecimentos plurais e acreditam numa construção coletiva de Currículos.

Numa perspectiva de que essas políticas curriculares são contingentes e precárias, vivenciamos na atualidade a rearticulação dos movimentos sociais ao Ministério da Educação, assim como a reestruturação da SECADI, com reconfiguração dos discursos político-social para ressignificar essas políticas em texto ou mesmo revogá-las.

Com isso, diante dos muitos desafios para a Educação do Campo enquanto política institucionalizada, há também (ou esperamos) um horizonte que se abre diante de oportunidades de reconfiguração e recriação das políticas-práticas curriculares nos territórios campestinos, nos setores governamentais e nas pesquisas científicas.

### Referências

ARAÚJO, Kátia Costa Lima Corrêa de. Potencialidades da Teoria do Discurso para Análise da Política Curricular de Formação de Professores (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.3, p. 1144-1169 jul./set. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/31386> Acesso em: 26 fev. 2023.

BAZZO, Vera. SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set/dez 2019. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038> Acesso em: 08 fev. 2023.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CEB 1, DE 3 DE ABRIL DE 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a políticas de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília - DF, 2010.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 09 de maio de 2016. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014> Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 1**, de 27 de Outubro de 2020. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, 2020. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category\\_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=164841-rcp001-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2**, de 1° de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 fev. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 2**, de 20 de Dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 26 fev. 2023.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Ensinando por Códigos: construindo uma docência padronizada. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1148-1168, set./dez. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/frangella.pdf> Acesso em: 15 mar. 2023.

HOWARTH, David. A teoria do discurso de Laclau e Mouffe. In: HOWARTH, David. **Discourse. Buckingham**: Open University Press, 200. p. 126-148.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> Acesso em: 31 mar. 2021.

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

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

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

LIMA, M. A. de; COSTA, F. J. F.; PEREIRA, K. R. C. EDUCAÇÃO DO CAMPO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: um olhar sobre a singularidade do campo brasileiro. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, out./dez.2017, p. 1127 – 1151.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de. **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 133-167.

MAINARDES, Jefferson. ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MELO, M. J. C. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPEL, Pelotas n. 38, p. 19 - 41, jan/abr 2011.

PAULA, Heloisa Vitória de Castro. A Licenciatura em Educação do Campo no Brasil: levantamento do observatório da institucionalização da Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 12, n. 1, p. 240-256, jan./abr. 2023

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.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz. Accountability em educação: mais regulação da qualidade ou apenas um estágio do estado-avaliador? **ETD – Educação Tematática Digital**. Campinas, SP v.17 n.1 p.58-74 jan./abr.2015.

SILVA, Fábio Dantas de S. Educação do campo e Base Nacional Comum Curricular: concepções, princípios e objetivos divergentes. **Revista Cocar**. V.17 N.35 / 2022. p. 1-18. Disponível em: [file:///C:/Users/WIN%2010/Downloads/Educaçãodo+campo+e+Base+Nacional+Comum+Curricular+concepções,+princípios+e+objetivos+divergentes.pdf](file:///C:/Users/WIN%2010/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o+do+campo+e+Base+Nacional+Comum+Curricular+concep%C3%A7%C3%B5es,+princ%C3%ADpios+e+objetivos+divergentes.pdf) Acesso em 18 de março de 2023.

SILVA, Maria Angélica da. ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. Pesquisas em diálogo: um olhar para os sentidos de políticas curriculares para a formação de professores. **Interritórios, Revista de Educação** – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v. 3, n. 4. p. 54-70, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/22525> Acesso em: 16 de março de 2023.

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 (CAFeT)**: Contributos teóricos e práticos. Porto – Portugal, Ed. CIIE; FPCE; UP, 2018, E-book, ISBN: 978-989-8471-32-1.

SILVA, Vanessa Azevedo Cabral da. **Políticas de Formação de Professores e Práticas Curriculares: articulações discursivas em escolas no campo da Mata Sul pernambucana**. 2021. 174f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

VELOSO, T. B.; ALMEIDA, L. A. A. de. Processos de negociações-articulações de políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.],

v. 15, n. 2, p. 1–16, 2022. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2022v15n2.62480. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62480>. Acesso em: 15 mar. 2023.

VELOSO, Tamires Barros. **Práticas articulatórias produzidas nas negociações das políticas-práticas curriculares no cenário pandêmico da COVID-19**. 2021. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2021.

## Sobre as autoras

### **Vanessa Azevedo Cabral da Silva**

Doutoranda e Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, vinculada a linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Professora na Educação do Campo do município de Joaquim Nabuco – PE. Possui graduação em Pedagogia e Especialização em Docência no Ensino Superior. Membro do Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4392-4532>. E-mail: [vanessaazevedocabral@gmail.com](mailto:vanessaazevedocabral@gmail.com).

### **Tamires Barros Veloso**

Doutoranda e Mestra em Educação Contemporânea pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), vinculada a linha de pesquisa Docência, Ensino e Aprendizagem. Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI) no Curso de Pedagogia. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Membro do Grupo de estudos e pesquisa Discursos e Práticas Educacionais, vinculado à UFPE. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3785-9110>. E-mail: [tamiresbarros32@gmail.com](mailto:tamiresbarros32@gmail.com).

### **Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**

Professora Associada na Universidade Federal de Pernambuco, Núcleo de Formação Docente, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, Bolsista Produtividade – CNPq. Doutora em Educação. Membro como pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Discursos e Práticas Educacionais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>. E-mail: [nina.ataide@gmail.com](mailto:nina.ataide@gmail.com).

Recebido em: 05/04/2023

Aceito para publicação em: 29/05/2023