



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 19, Número 1, jan-jun, 2026, pág. 250-269

Movimentos discursivos-ambivalentes e práticas docentes: demandas político-institucionais e o cotidiano escolar

Ambivalent discursive movements surrounding teaching practices:
political-institutional demands and everyday school life

Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida¹

Ednaelli Dolôres Vieira da Silva²

Stephanie Kristina Barbosa da Silva³

RESUMO

A presente pesquisa se insere no campo das políticas-práticas curriculares e os seus efeitos na ação docente. Desse modo, traçamos como objetivo geral de pesquisa compreender os movimentos discursivos que atravessam o cotidiano escolar e evidenciam a relação intrínseca das práticas docentes e determinações político-institucionais. Para tanto, tomamos a teoria do discurso de Laclau e Mouffe (2015) para compreender o currículo enquanto construção proveniente de uma rede de sentidos, amparada em autores como Lopes e Alba (2014), Thiesen (2021) e Moreira (2024). Os resultados apontam que a semelhança entre as bases comuns curriculares e o currículo estadual fomenta o caráter ambivalente dos espaços escolares, onde, de um lado, contribui para a normatização e a hierarquização, de outro, revela a tentativa incessante de ruptura dada às necessidades cotidianas. Entende-se assim que os professores, mesmo em um movimento de adaptação de práticas, podem ou não reforçar objetivos perseguidos por essas políticas hegemônicas.

Palavras-chave: Currículo. Políticas-práticas curriculares. Teoria do Discurso. Prática docente.

ABSTRACT

This research falls within the field of practical curriculum policies and their effects on teaching practices. Thus, we set as our general research objective to understand the discursive movements that permeate everyday school life and highlight the intrinsic relationship between teaching practices and political-institutional determinations. To this end, we use Laclau and Mouffe's (2015) discourse theory to understand the curriculum as a construction derived from a network of meanings, supported by authors such as Lopes and Alba (2014), Thiesen (2021), and Moreira (2024). The results indicate that the similarity between the common curriculum bases and the state curriculum, where, on the one hand, it contributes to standardization and hierarchization, and on the other, it reveals the incessant attempt to break with everyday needs. It is thus understood that teachers, even in a movement to adapt practices, may or may not reinforce the objectives pursued by these hegemonic policies.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista produtividade em pesquisa 2 e atua como Professora Efetiva do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716>

² Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), pesquisadora da área de currículo, avaliação da aprendizagem e formação de professores. ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8342-8242>

³ Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e estudante do curso de mestrado em Educação contemporânea (PPGEduC – UFPE/CAA). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-9467>



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Keywords: Curriculum. Curriculum policies and practices. Discourse theory. Teaching practice.

1 Introdução

A presente pesquisa, intitulada “Movimentos discursivos-ambivalentes em torno das práticas docentes: demandas político-institucionais e o cotidiano escolar”, é um recorte de pesquisas maiores, vinculadas ao projeto “Movimentos discursivos de negociações das políticas-práticas curriculares em diferentes contextos”, (financiado pela Chamada CNPq Nº 09/2023), que se desdobram nos contextos de produção científica de nível de graduação e pós-graduação do grupo de estudos “Discursos e Práticas Educacionais”, pertencente ao Campus Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE).

Nessa linha, esse estudo se insere no campo das problematizações acerca do currículo e de suas políticas-práticas curriculares, bem como as suas influências sobre outros movimentos presentes no campo da educação básica, como a avaliação da aprendizagem, na qual não nos aprofundamos nesse momento, e a ação docente, eixo central das discussões aqui realizadas.

Consideramos assim que as políticas e práticas do currículo não apenas se vinculam nos cotidianos das escolas, mas se atravessam e, de forma concomitante, agem no exercício dos processos de ensino-aprendizagem. O currículo então é um movimento que se caracteriza enquanto práxis, tendo em vista que se escreve e reescreve ao mesmo tempo em que “opera” no fazer da sala de aula.

Desse modo, a partir de Lopes e Alba (2014), compreendemos a política como uma esfera não mais restrita a fenômenos econômicos, estando, entretanto, ligada à produção de centralizações e ordenações sociais, que constituem discursos e sentidos hegemônicos capazes de gerar relações antagônicas e conflituosas. Assim, não distantes das políticas, as práticas subsistem em interrelação, nesse sentido, conforme Vásquez (1977), podemos compreender as práticas dos professores como uma atividade humana que não se limita a um conceito ou método.

De modo que nosso interesse não é apenas apresentar esses elementos dissociados, porém colocá-los na posição de um imbricamento de sentidos, se tornando impossível pensar



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

a prática sem pensar as políticas, a formação e o currículo. Compreendemos que as políticas-práticas curriculares de formação de professores atuam em rede discursiva, contextual, polissêmica, dotada de disputas, contingências e relações que não tem significação única (Gonçalves; Almeida; Figueiredo, 2024).

A partir dessas reflexões, reiteramos as discussões realizadas outrora em nossas pesquisas científicas, que evidenciam que as políticas-práticas curriculares e de formação de professores são signos linguísticos e construções parciais atravessadas pelos contextos e contingentes com os momentos históricos e, conseqüentemente, políticos (Almeida; Bezerra; Lins, 2023).

De modo que se olharmos para a universalidade dessas políticas, suas ideias de igualdade a todos, e a instituição nacional de uma única visão de se ensinar e aprender, entenderemos o que acontece nos contextos menores - a particularidade dos estados e municípios, e especificamente, em nosso enfoque, Pernambuco. Logo,

[...] as políticas/práticas, apesar de aparentarem um caráter universal, são constituídas por conteúdos particulares que simbolizam uma representação plena, que nunca é alcançada, mas é requerida. Sentidos particulares podem ter a aparência de sentidos universais, dito de outro modo, eles podem se apresentar como únicas possibilidades, como se existisse uma essência ligada ao que eles significam, mas, na verdade, eles apenas adotam o papel da universalidade que será sempre precária e não saturada [...] (Melo; Almeida; Leite, 2023, p. 9).

Frente a essa tentativa de universalização de uma política curricular no âmbito da educação escolar básica, se enxerga a impossibilidade de desconsiderar a nível nacional, a mais influente na educação brasileira dos últimos 5 anos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua correlata Base Nacional Comum para Formação de Professores (BNC - Formação).

Esses documentos expressam explicitamente as agendas normativas aqui citadas, ou seja, que visam instituir padrões para o que vem a ser a docência e sua prática, que se pautam na atribuição de sentidos específicos para o conhecimento e o ato de ensinar e aprender, produzindo efeitos de padronização sobre os conteúdos voltados aos estudantes das salas de aula brasileiras.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Nesse contexto, o escopo dessas políticas revela um poder de agência que se inicia nos conteúdos voltados para os estudantes, mas que se estende para uma tentativa de regulação da escola, sobretudo no que se refere ao trabalho dos professores enquanto decisores dos currículos que são mobilizados nas suas salas de aula, dada a perspectiva de imprevisibilidade que marca esse espalho formativo.

Por isso, ainda que se promova um discurso de liberdade ao acesso à escola e aos conhecimentos, assim como a necessidade de autonomia do professor, percebe-se que essa liberdade transita entre as possibilidades do fazer docente que constam no escopo dessas políticas, revelando a sua principal intencionalidade: a regulação do que se ensina e se aprende nas escolas.

Essas políticas de padronização do currículo que se apresentam enquanto orientações, na prática se tornam uma imposição para o funcionamento da escola, na contramão de afirmativas mecanicamente ditas nos discursos para a sua adesão, como, por exemplo, o alcance de um alívio na sobrecarga de trabalho desses profissionais, bem como a praticidade de apropriação de um currículo ideal.

A partir desses apontamos, é inegável que o currículo formativo da educação básica passa por um processo de tentativa de hegemonização de sentidos, advindo de discursos específicos sobre o seu conteúdo, a sua implementação e o seu funcionamento no âmbito escolar. Esses sentidos buscam a fixação a partir da adesão de uma determinada audiência, mas não se tornam unívocos no campo educacional, tendo em vista a possibilidade de contestação sobre seu conteúdo, seu efeito ou sua ação por parte de grupos antagônicos.

Dessa forma, assume-se que o currículo e prática docente são alvos de distintas significações advindas tanto dos textos de políticas voltadas a esses setores, bem como dos próprios profissionais que atuam no contexto educacional, dada a reinvenção de práticas que ocorrem no cotidiano da própria escola.

Por serem estes significantes articulatórios e precários, não podemos simplesmente encontrar uma conceituação única para o que seja a formação inicial ou continuada, currículo e as suas políticas-práticas. Nesse cenário, concordamos com Araujo e Lopes (2021) ao afirmar que como estes elementos se organizam em redes discursivas, que vêm sendo



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

atingidas por ondas de novas governanças nas políticas educacionais, como, no caso brasileiro, a BNCC e com a BNC-Formação.

A partir da reflexão das autoras, evidenciamos que, nesse estudo, contextualizamos as redes discursivas do agreste pernambucano enquanto ambiente de proliferação de sentidos diversos de currículo. Nesse contexto, assumimos que ele não opera de forma isolada, mas intrincada com a internacionalização de políticas para a Educação Básica brasileira, que representam uma agenda transnacional reformista e a tentativa da consolidação da visão de mercado sob a educação (Thiesen, 2021).

Ainda, Moreira (2024), em sua pesquisa situada em Pernambuco, considera que a BNCC como uma política que tenta homogeneizar e pôr em plano uma visão universalista de currículo, selecionando conteúdos que gerem previsibilidade dos resultados. Dessa forma, compreendemos que os sentidos que se sobressaem em torno dessas articulações nas pesquisas acadêmicas demonstram as lutas discursivas que permeiam essas significações.

Nesse cenário, surge como principal questionamento quais são os movimentos discursivos que atravessam o cotidiano escolar e evidenciam a relação intrínseca das práticas pedagógicas e determinações político-institucionais?

Consideramos que apesar dos discursos hegemônicos em torno dos significantes aqui citados, as práticas dos professores apontam como uma possibilidade de releitura reescrita das políticas postas no ambiente escolar, despontando para a possibilidade de caminhos imensuráveis e inimagináveis no processo de ensino aprendizagem.

Esse questionamento nos possibilitou delinear como objetivo central de pesquisa compreender os movimentos discursivos que atravessam o cotidiano escolar e evidenciam a relação intrínseca das práticas docentes e determinações político-institucionais, na qual se desdobraram nos objetivos específicos de identificar como os discursos docentes articulam-se às demandas político-institucionais, evidenciando os efeitos da regulação curricular e da comunicação entre gestão escolar, secretarias de educação e professores e analisar as ambivalências que atravessam o cotidiano docente, destacando como as demandas contextuais, subjetivas e imprevisíveis se articulam às práticas pedagógicas e tensionam os discursos político-institucionais hegemônicos.



2 Caminhos teórico-metodológicos

Apoiadas no aporte teórico-metodológico da Teoria do Discurso (TD) (Laclau, Mouffe, 2015), temos compreendido as políticas-práticas curriculares e de formação de professores enquanto elementos contingenciais mobilizados pela hegemonia social, em um contexto de disputas entre interesses estatais, privados e organizacionais. Dessa forma, concordamos com Moreira, Pereira e Ferreira (2021) ao compreender que essas agendas tensionam e investem em dispositivos que formulam uma determinada concepção para os sujeitos da educação, afetando diretamente a formação de professores.

Por isso, ao se realizar uma pesquisa em um cenário que se faz presente um campo hegemônico, “[...] toda pesquisa social é intervenção hegemônica. Trata-se, pois, de transformar para conhecer e não de conhecer para transformar a realidade” (Sales, 2018, p. 118). Isto é, o movimento de pesquisa não obedece a uma linearidade entre a teoria e prática, mas é uma constante articulação entre esses dois aspectos, que possibilitam uma práxis que possibilita a tomada de novos rumos para nesse caso, a educação.

Apesar das tentativas de determinadas padronizações, o próprio cotidiano da escola, assim como o próprio ato de pesquisar, produz intervenções em um campo provisoriamente estável, formando abalos que redirecionam os sentidos postos e a construção de novos sentidos que estão por vir a partir de diferentes e incontáveis caminhos.

[...] trata-se, então, de saber como captar e tematizar a dominação e o antagonismo subjacentes nos erros, lapsos, ambiguidades, sentidos, mutismos, não-ditos constitutivos do próprio campo de pesquisa (desde o tema, passando pelo problema, objeto, estado da arte, objetivos, metodologia, pesquisa de campo, relatório, até a análise) (Sales, 2018, p. 117).

Assim, buscamos provocar abalos na rede discursiva hegemônica do contexto pernambucano, considerando que o estado é alvo de políticas curriculares de caráter hegemônico em nível nacional, estadual e municipal.

Nessa linha, a pesquisa foi desenvolvida em quatro escolas municipais de Caruaru, Pernambuco, e em uma escola municipal de Toritama, Pernambuco, envolvendo professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Além disso, contempla a participação de discursos acerca da gestão escolar e das secretarias municipais de educação das cidades envolvidas.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Os nomes fictícios escolhidos para preservar as identidades dos participantes, remetem a elementos da linguagem, simbolizando não apenas o ato de dar voz e a própria discursividade, mas também a compreensão da linguagem como um campo de disputa de sentidos – sendo esse mais que um meio de comunicação, é um espaço de construção e negociação em nosso trabalho.

Nesse estudo, tivemos a contribuição de cinco participantes de pesquisa, sendo eles: Professora Léxico, Caruaru (PE), atuante no 2º ano do Ensino Fundamental; Professora Signo, Caruaru (PE), atuante no 4º ano do Ensino Fundamental; Professor Palavra, Caruaru (PE), atuante no 2º ano do Ensino Fundamental; Professora Semântica, Caruaru (PE), atuante no 1º ano do Ensino Fundamental Professora Fonema, Caruaru (PE), atuante no 2º ano do Ensino Fundamental; e, por fim, Professora Linguagem, Toritama (PE), atuante no 5º ano do Ensino Fundamental.

Para alcançar os objetivos traçados nessa pesquisa, foram mobilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante e questionários, bem como a entrevista semiestruturada dada à necessidade de ampliação do diálogo com os participantes em questão. Os questionários e as entrevistas tiveram o intuito de compreender os vínculos entre as demandas político-institucionais – como o caso das secretarias de educação e da gestão –, bem como a ação docente em sala de aula, identificando as limitações e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Já no que se referem às observações, elas ocorreram no cotidiano das salas de aulas dos professores no período de outubro de 2024 à agosto de 2025, concentrando a sua intencionalidade nos “não ditos”, ou seja, nos elementos implícitos que contribuem para a construção discursiva das políticas-práticas curriculares, ao mesmo em tempo em que revelam a reconfiguração das práticas dos professores.

É importante frisar que a análise se concentrou principalmente nas aulas das disciplinas de Português e Matemática, dada à centralidade dessas áreas nas avaliações externas e a evidência de que a organização curricular das escolas tende a privilegiá-las. Esse movimento se deve, sobretudo, às constantes referências dessas disciplinas nas diretrizes curriculares normativas, atendendo a uma lógica de resultados e às avaliações externas, como é apontado durante o percurso de pesquisa que compõe esse estudo.



Revista AMAzônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

3 As (im)possibilidades da docência: articulações entre as ações dos professores e a demandas curriculares político-institucionais

Nesse primeiro momento de análise, buscamos compreender a dimensão de articulação entre as práticas dos professores em sala de aula e os setores educacionais que são direta ou indiretamente ligados à comunicação/implementação das políticas curriculares de caráter hegemônico. As análises aqui realizadas foram norteadas por questionamentos como: de que modo as demandas político-institucionais aparecem nos discursos e práticas dos professores? Quais documentos oficiais são evocados em seus discursos?

Observa-se primeiramente a esfera da regulação curricular e organização de conteúdos, um ponto de aprofundamento que se revelou especialmente significativo, evidenciado pela recorrência nos discursos dos professores sobre como os conteúdos devem ser conduzidos e utilizados no planejamento de suas aulas, como ressalta a professora Linguagem:

O planejamento é feito com base nas orientações da Secretaria de Educação, seguindo as habilidades e competências distribuídas no Currículo de Pernambuco. A gente organiza os conteúdos de acordo com essas diretrizes, garantindo que os alunos desenvolvam os conhecimentos esperados para cada etapa (Entrevista, 2025)

Esse alinhamento curricular também foi destacado por outros professores participantes da pesquisa, incluindo Léxico, Signo, Fonema e Palavra, que reforçam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Currículo de Pernambuco e/ou currículo dos municípios como alguns dos documentos norteadores dos planejamentos de aula, assim como na elaboração de avaliações da aprendizagem e atividades internas.

De acordo com o discurso da professora Linguagem, ressaltamos, em primeiro plano, a importância de esclarecer que políticas são essas e de que modo as compreendemos. Sendo assim, a Base Nacional Comum Curricular

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p. 9).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Ao analisarmos o trecho que apresenta o objetivo central da própria BNCC, notamos seu caráter essencialista e regulamentador, onde, apesar de o discurso se apresentar, em belas palavras, como uma garantia do direito de acesso a determinadas aprendizagens, o documento acaba por se centrar em perfis predefinidos de estudante, docente, escola e currículo.

As orientações propostas na BNCC acabam por se materializar em uma prática de ensino que torna o processo semelhante a uma grande “linha de montagem”, que se inicia a partir de intermináveis monólogos sobre uma determinada temática, onde dificilmente é possível um espaço para o debate e partilha de conhecimentos, e termina com a realização de inúmeras avaliações, que geralmente são construídas por questões de múltipla escolha, focadas nas disciplinas julgadas como mais importantes.

Já no que se refere ao Currículo de Pernambuco, é possível perceber que o documento segue os mesmos parâmetros que constituem a própria BNCC, sendo ele uma versão simplificada e sutilmente adaptada ao contexto pernambucano. Entretanto, é visível que ambos os documentos são construídos em torno de um ideal de currículo padronizado para as escolas, em nível estadual e nível nacional, respectivamente.

Os eixos de ensino-aprendizagem são reproduzidos de forma quase integral nas páginas do Currículo de Pernambuco, com transcrições literais dos campos do conhecimento da BNCC, ou seja, abrangendo campos como: leitura e escuta compartilhadas e autônomas; análise linguística e semiótica; escrita compartilhada e autônoma; oralidade; produção de textos; números; álgebra; geometria; grandezas e medidas; e probabilidade e estatística (Brasil, 2018; Pernambuco, 2017).

Desse modo, compreendemos que, apesar da prerrogativa atribuída aos currículos estaduais e municipais de promover a contextualização e incorporar um olhar atento às realidades locais, tais documentos permanecem, em grande medida, no campo das intenções. Nesse contexto, as propostas curriculares acabam por reproduzir, em essência, os modelos gerais já prescritos pela BNCC.

Observa-se, sobretudo, na introdução do Currículo de Pernambuco e em seus subtópicos “1.1 A Construção do Currículo em Pernambuco” e “Concepções sobre o Currículo” (Pernambuco, 2017), a defesa de perspectivas de construção coletiva e aberta às



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

transformações sociais. No entanto, Dias (2016) aponta uma ambivalência nos sentidos de controle, que ora caminha para a perspectiva de atendimento às demandas contextuais e sociais, ora permanece articulada a mesma história curricular presente na perspectiva de eficiência social.

Nessa linha, ao analisar os textos da Organização dos Estados Iberoamericanos (OEI), na qual podemos articular aos textos da BNCC, a autora percebe que os discursos em torno da sua intencionalidade para a construção de políticas curriculares ilustram essa

ambivalência, pois ao mesmo tempo em que se afirmam as diferentes possibilidades de ensinar, de acordo com os contextos diversos, também endossam a ideia da existência de um perfil profissional que o sistema educativo requer.

Esse movimento também é enfatizado por Barreiros e Drummond (2021), ao ressaltarem a necessidade de desconfiar de sentidos que versam sobre aspectos como a garantia de direitos nas políticas instituídas, pois há um jogo de significações que tenta igualar “direitos de aprendizagem”, “direito à educação” e “deveres da ação docente” em uma correspondência de igualdades, apontando para significações de responsabilização docente sob a suposta qualidade educacional.

Em outras palavras, desde que o professor siga o plano instituído e que os alunos correspondam a ele, garantir-se-ia um direito educacional pleno. Nesse movimento, a BNCC estabelece metas de aprendizagem e códigos que hierarquizam os conhecimentos, moldando as diretrizes nacionais e as competências gerais em um âmbito macro que, supostamente, atenderia a todos os contextos e se tornaria “comum” nos âmbitos particulares.

Sob essa ótica, a escola então se torna um ambiente de ensino de conhecimentos técnicos, focado em treinar e disciplinar os estudantes. Já o professor, enquanto profissional que está diretamente vinculado a esses indivíduos em formação, se torna um executor de técnicas de aprendizagem, que nada consideram o contexto em que os estudantes estão inseridos.

Por isso, nesse cenário de controle social, Dias (2016) afirma que os textos políticos possuem uma ação direta do estado sobre o profissional docente, na tentativa de ditar a sua identidade, ou seja, como deve ser e quais saberes um bom professor deve ter. Desse modo,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

articulada à BNCC, se revela a existência de uma rede política de engessamento da ação docente, como é o caso da BNC-Formação e das formações continuadas fornecidas por meio das Secretarias de Educação dos municípios.

Os discursos dos participantes apontam para as formações continuadas como ambiente de promoção de ações que buscam hegemonizar nos espaços escolares os discursos políticos-normativos, e, como um lugar de comunicações e cobranças, como evidenciam as professoras:

A Secretária de Educação envia as orientações periódicas e se comunica com a escola principalmente por meio de reuniões ou das formações mesmo (Signo, Entrevista, 2025).

Existe um grupo geral da rede onde há uma comunicação com todos, porém é enviada informação pelo gestor e coordenação, como também pelas formações oferecidas pela Secretária de Educação (Léxico, Entrevista, 2025).

Nesse sentido, compreendemos que as formações continuadas, entendidas, outrora, como um espaço de imbricamento dos aspectos teóricos/práticos, de autoria dos professores, diálogo e discussão da comunidade escolar e de reflexão sobre as práticas curriculares, passam a ser permeadas por aspectos de normatização, como lugar de comunicação hierarquizada e como ambiente de repercussão dos discursos das políticas e programas educacionais instituídos. Ou seja,

[...] o processo curricular de formação docente é reduzido a um conjunto de habilidades e competências, apostando uma concepção formativa praticista, esvaziada teoricamente de uma base reflexiva, política e ideológica, cabendo ao professor ser um simples técnico em resposta às expectativas da BNCC-educação básica, independente, de qual seja o contexto cotidiano escolar de atuação, ignorando, portanto, as diferentes realidades e necessidades educativas (Silva; Almeida, 2024, p. 5).

Assim, ao figurar esses movimentos discursivos, evidenciamos a existência de uma hierarquia que procura estabilizar sentidos e assegurar uma hegemonia discursiva no interior das redes municipais de ensino. Nessa direção, compreendemos que

[...] a hegemonia busca criar uma sensação de perfeição e concretude, assumindo a responsabilidade de estabelecer uma plenitude ausente ao articular em torno de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

si o maior número possível de significantes sociais e fixando sua significação em um ponto nodal (Almeida; Silva; Silva, 2024, p. 9).

Além disso, dentro desse modelo de hierarquização é possível perceber que existem fissuras e atravessamentos que tensionam a comunicação verticalizada. Inspirados em Silva (2025), compreendemos essas brechas como possibilidades de movimento e abertura à multiplicidade. No contexto analisado neste estudo, entendemos que a noção da autonomia que os professores necessitam para a realização dos currículos desafia essa perspectiva de controle, pois esses atores contornam a ideia de hierarquização de conhecimentos e de necessidade de competências para a ação docente que norteiam o currículo normativo.

Nesse sentido, “não há respostas prontas” (Silva, 2025, p. 16), seja para o currículo, seja para as demais questões sociais que atravessam o cotidiano escolar. Essa compreensão

nos permite perceber, entre as tensões identificadas, as tentativas dos professores de romper com o instituído, ainda que, por vezes, tais movimentos de adaptação acabem também reforçando os próprios objetivos perseguidos pelas políticas.

4 A (in)finitude da docência: as ambivalências do campo curricular frente às demandas contextuais

Nesse momento de análise, aprofundamos a compreensão das ambivalências que se manifestam no contexto dessa pesquisa, produzindo possibilidades de uma ação docente outra, ou seja, que rompe com um sentido normativo do processo de ensino-aprendizagem. Esses movimentos ocorrem tanto na pressão que os professores enfrentam diante das múltiplas demandas, dos vieses sociais e das responsabilizações que atravessam a docência, quanto nos encontros entre as subjetividades advindas da vivência escolar, da vida particular dos estudantes e do aspecto emocional.

Portanto, entende-se a ambivalência como “[...] uma estratégia discursiva que permite outras possibilidades de devir, se remete à impossibilidade de uma decisão se dar por completo” (Ayer, 2018, p. 40). Ou seja, não buscamos propor uma definição única sobre o que seja ser professor, mas reconhecer as multiplicidades de docências que habitam o âmbito profissional dos participantes.



Assim, nas percepções que emergem do movimento da pesquisa atual, identificamos a necessidade de delinear a dimensão da imprevisibilidade e as demandas extraescolares que atravessam as docências. Isso porque, nos discursos dos professores, se evidencia de maneira recorrente os atravessamentos de demandas externas às políticas e programas oficiais, demandas que se originam do convívio com os estudantes e se vinculam diretamente aos seus contextos familiares.

Entendemos, nesse aspecto, que a imprevisibilidade se configura tanto como o caminho do acontecimento – marcado pelo movimento experiencial, pelo encontro com as diferenças e pelas articulações com o espaço-tempo (Cunha, 2021) - quanto como elemento que, ao ascender múltiplas possibilidades no ambiente escolar, revela o imprevisível em sua dimensão incontrolável.

Trata-se de situações que emergem no cotidiano escolar e que escapam até mesmo ao que se prevê. Um exemplo contundente foi registrado nas observações da aula da professora Semântica, que desenvolvia uma atividade sobre os sonhos de final de ano e, ao ser questionada, uma das crianças respondeu: “meu sonho é que meu tio saia da prisão e venha para casa, ele foi preso” (Observações, 2024).

Episódios como este revelam demandas que surgem no interior das salas de aula e que, muitas vezes, não se vinculam diretamente a aprendizagens formais ou a métricas de ensino previstas nas políticas curriculares, tampouco a seus projetos e programas correlatos. Pelo contrário, evidenciam a (re)atualização de discursos vinculados ao sacerdócio docente (Oliveira, 2016), sustentados por ideais que atribuem ao “bom professor” uma missão quase divina: a de incorporar em seu trabalho uma dimensão social tão ampla que seria capaz de responder a todas as necessidades que emergem da vida das crianças.

Dessa forma, desencadeia-se uma relação paradoxal em torno da docência frente às políticas de padronização curricular. Os professores, ao mesmo tempo em que são sobrecarregados com infinitas demandas técnicas, ainda se veem forçados a dar conta de demandas de caráter social, examinando também os fenômenos que ocorrem fora dos muros da escola e que, apesar de influenciarem o processo de ensino-aprendizagem, não compete à docência a função de solucioná-los.



Dessa maneira, nos inúmeros atravessamentos em que a prática docente se centra, os professores buscam se adaptar, concentrando-se nas aprendizagens dos estudantes por meio de mudanças curriculares e do estudo constante, na tentativa de lidar com a dimensão imprevisível do cotidiano escolar. Eles relatam que a formação inicial é essencial, mas também destacam a importância da formação continuada, das especializações e das experiências de vida construídas ao longo do tempo – suas memórias, vivências cotidianas e a própria formação de si enquanto profissionais (Azevedo, 2020).

Ressaltamos essas observações mediante os discursos do professor Palavra e professora Fonema, respectivamente:

É muito importante a formação inicial, porém só ela não é suficiente, fazendo-se necessárias as formações continuadas e especializações. Cada turma é diferente e sua formação precisa ser diária, sempre digo que minha formação é todo dia e que também aprendemos quando estamos na sala de aula (Entrevista, 2025)

Minhas formações foram essenciais, tanto que nunca parei de estudar. A gente, como professor, é um pesquisador constante (Entrevista, 2025).

Os aspectos levantados pela professora Fonema revelam a necessidade de um percurso profissional que articula a formação inicial e continuada, a pesquisa e as práticas curriculares exercidas no cotidiano escolar. Esse movimento evidencia o caráter ambivalente dos espaços escolares e dos atores que os compõem, o que reforça a ideia de que não apenas as políticas habitam a incompletude (Almeida; Silva; Silva, 2024), mas também as práticas docentes.

Trata-se de um processo decisório permeado pelo “E”: a impossibilidade de optar por uma única perspectiva em sua totalidade (Axer, 2018). Pois, ao mesmo tempo em que os professores traduzem suas práticas em conformidade com o âmbito normativo, eles também adaptam essas práticas para atender às necessidades de aprendizagem dos estudantes.

5 Considerações finais



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Tomamos este tópico como a oportunidade de situar provisoriamente nossas considerações acerca da pesquisa desenvolvida. A partir da perspectiva teórico-metodológica da Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), tratamos os dados mobilizados sob a lógica da contingência e da provisoriedade, que advém do princípio de que os sentidos são múltiplos e co-constitutivos da realidade social.

Nessa linha, retomamos o objetivo geral de compreender os movimentos discursivos que atravessam o cotidiano escolar e evidenciam a relação intrínseca das práticas docentes e determinações político-institucionais, bem como os objetivos específicos que dele se desdobram: identificar como os discursos docentes articulam-se às demandas político-institucionais, evidenciando os efeitos da regulação curricular e da comunicação entre gestão escolar, secretarias de educação e professores; analisar as ambivalências que atravessam o cotidiano docente, destacando como as demandas contextuais, subjetivas e imprevisíveis se articulam às práticas pedagógicas e tensionam os discursos político-institucionais hegemônicos.

A partir das observações realizadas, pudemos identificar que a mobilização curricular docente se configura a partir da forma como são encaradas as demandas político-institucionais, veiculadas por programas e pacotes educacionais, articulando suas práticas às orientações das secretarias e da gestão escolar. Ao mesmo tempo, os professores relatam que suas práticas podem tomar rumos que se distanciam das políticas de caráter hegemônico, à medida que são reconfiguradas a partir de demandas contextuais.

Dessa forma, evidenciamos que a experiência docente não se reduz a um simples acúmulo temporal de atuação profissional, mas se constitui como um processo atravessado pela memória e pela formação contínua (Azevedo, 2020). Em outras palavras, apesar de uma tentativa de padronização curricular e hierarquização quanto ao cumprimento de demandas institucionais, pudemos identificar que as experiências dos professores, assim como a própria dinâmica escolar provocam fissuras na estrutura hegemônica planejada para o currículo, abrindo brechas para outras possibilidades de sua mobilização.

Logo, as contradições que perpassam as políticas curriculares revelam uma ambivalência que traduz práticas pedagógicas, ao passo que expressa movimentos políticos,



dada a capacidade de adaptação dos docentes às demandas imprevistas de forma concomitante ao cumprimento das demandas requeridas pelas políticas aqui discutidas.

Consideramos que a ambivalência de sentidos em torno do currículo reafirma uma impossibilidade de fechamento em torno desse significante, que toma diferentes direções, ainda que em contextos educacionais próximos. A imprevisibilidade, ou seja, a atuação em um terreno indecível provoca certa fluidez na mobilização das práticas constituídas a partir do processo de significação, o que descaracteriza os sentidos de “padronização” e “homogeneização” na qual esses documentos se atrelam.

Por fim, reiteramos importância dos estudos que versam sobre o currículo no campo pós-estrutural, pois à medida que não se busca uma solução última para essa dimensão complexa da educação, são provocados abalos nas significações que buscam se fixar e ditar o que vem a ser o currículo, a educação e a formação dos sujeitos. Entendemos assim que o campo dos estudos em currículo carrega outros modos de encará-lo, considerando a pluralidade dos indivíduos e dos contextos, bem como a imprevisibilidade que perpassa o cotidiano das escolas.

Referências

ALMEIDA, Lucinalva; BEZERRA, Almir; LINS, Carla. Políticas curriculares no novo Ensino Médio de Pernambuco. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 30, e14352, 2023.

Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/ab06/4a062b95a2ba41e5039d40b2a9e6ba888ea8.pdf>.

Acesso em: 06 mar. 2025.

ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; SILVA, Ednaelli Dolôres da; SILVA, José Carlos Miranda da. O dito por vir: as formulações pós-estruturais nas construções discursivas das pesquisas no campo curricular. In: **Redes de políticas-práticas de currículo, formação de professores e avaliação**. Recife: UniFAFIRE, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cafte2024/976997-o-dito-por-vir-as-formulacoes-pos-estruturais-nas-construcoes-discursivas-das-pesquisas-no-campo-curricular>. Acesso em: 11 set. 2025.

ARAÚJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, 2021.



Revista AMazônica, LAGESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100119&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 mar. 2025.

AXER, Bonnie. **Todos precisam saber ler e escrever: uma reflexão sobre a Rede de Equivalências da Alfabetização na Idade Certa**. 2018. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.bdt.d.uerj.br/handle/1/10468>. Acesso em: 11 set. 2025.

AZEVEDO, Ana Priscila de Lima Araújo. **O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu ser docente a partir da narrativa de si**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/37798>. Acesso em: 11 set. 2025.

BARREIROS, D. R. A.; DRUMMOND, R. C. R. Base Nacional Comum Para Formação de Professores da Educação Básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem Fronteiras**, 21(3), 1313-1326. Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Brasil. 2021. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/barreiros-drummond.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

CUNHA, Leiany Liria Queiroz. **Experiências acontecimentais e docência: atos de currículo instituídos pelos acontecimentos na educação profissional integrada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/handle/ri/32036>. Acesso em: 11 set. 2025.

DIAS, R. E. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2016. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>. Acesso em: 09 jul. 2024.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA L. A. A de; FIGUEIREDO, K. Influências da formação inicial e sentidos de avaliação mobilizados pelos professores nas práticas avaliativas remotas. **Currículo sem fronteiras**, 2024. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol24articles/goncalves-almeida-figueiredo.pdf>. Acesso em: 8 mar. de 2025.

LACLAU, E. MOUFFE, C. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Entremeios; Brasília: CNPq, 2015.

LOPES, A.C. e ALBA, A. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

MELO, M. J. C.; ALMEIDA, L. C. A.; LEITE, C. Negociação das políticas/práticas curriculares: o desenvolvimento profissional de professores(as) orientado para a decisão curricular. **Educar em Revistas**, Curitiba, v. 39, e87031, 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155075150011/155075150011.pdf> Acesso em: 06 mar. de 2025.

MOREIRA, Gilberto de Araújo. **Sob a luz de lampiões: currículos e processos de subjetivação no sertão de Pernambuco**. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57136>. Acesso em: 08 mar. de 2025.

MOREIRA, Catarina de Cássia; PEREIRA, Beatriz; FERREIRA, Márcia Serra. O tornar-se professor(a) no currículo de Ciências: tensionando as teses culturais da BNCC e da BNC-Formação. **Currículo sem Fronteiras**, p. 1208–1225, 2021. Disponível em: <https://curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/moreira-pereira-ferreira.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

OLIVEIRA, Verônica Borges de. Discursos conservadores nas políticas curriculares: do sacerdócio à profissionalização docente. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 47, p. 75-90, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25973>. Acesso em: 4 nov. 2025.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. **Currículo de Pernambuco**. Recife: Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2017. Disponível em: <<https://portal.educacao.pe.gov.br/wp-content/uploads/2024/08/CURRICULO-DE-PERNAMBUCO-ENSINO-FUNDAMENTAL.pdf>>. Acesso em: 06 mar. 2025.

SALES, Ronaldo. Hegemonia e pesquisa social: implicações teórico-metodológicas da teoria política do discurso. In: LOPES, Alice Casimiro; OLIVEIRA, Anna Luiza A. R. Martins de; OLIVEIRA, Gustavo Gilson Sousa de (Orgs.). **A teoria do discurso na pesquisa em educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. 402 p.

SILVA, Ednaelli Dolôres Vieira da. **Um campo rizomático: agenciamentos da produção de conhecimento em currículo da Associação Brasileira de Currículo (ABdC)**. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/65128>. Acesso em: 11 set. 2025.

SILVA, Vanessa Azevedo Cabral da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. **Questões curriculares no âmbito da formação docente continuada em produções acadêmico-científicas da Associação Brasileira de Currículo**. Trabalho apresentado no XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN NE), Universidade Federal de Pernambuco, Campus Agreste, 2024. Disponível em:



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

https://base.pro.br/sites/regionais3/docs/17718-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.

Acesso em: 10 set. 2025.

THIESEN, J. S. POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, 2021. p. 1-9. ISSN2177-2886. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em: 06 mar. de 2025.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

Submetido: 30/11/2025

Aprovado: 15/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Autoria:

¹**Lucinalva Andrade Ataíde de Almeida**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3577-1716> Universidade Federal de Pernambuco; Centro Acadêmico do Agreste; Núcleo de Formação Docente.

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista produtividade em pesquisa 2 e atua como Professora Efetiva do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco

Contribuição de autoria: Escrita – Revisão e Edição; Investigação; Metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3082597438365146>

E-mail: lucinalva.almeida@ufpe.br

²**Edanelli Dolôres Vieira da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8342-8242>

Universidade Federal de Pernambuco; Centro Acadêmico do Agreste; Curso de Pedagogia.

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA), pesquisadora da área de currículo, avaliação da aprendizagem e formação de professores.

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Investigação; Metodologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9024241479995616>

E-mail: ednaelli.vieira@ufpe.br

³**Stephanie Kristina Barbosa da Silva**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9666-9467>

Universidade Federal de Pernambuco; Centro Acadêmico do Agreste; Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.

Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) e estudante do curso de mestrado em Educação contemporânea (PPGEduC – UFPE/CAA). Bolsista da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

Contribuição de autoria: Escrita – Primeira Redação; Escrita – Revisão e Edição; Metodologia; Revisão.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6030336158559699>.

E-mail: stephanie.kristina@ufpe.br