



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CLÁUDIA SALES RITTER

**A POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL:
SENTIDOS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA MENSURAÇÃO**

RONDONÓPOLIS/MT/2022

CLÁUDIA SALES RITTER

**A POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL:
SENTIDOS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA MESURAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus de Rondonópolis, na área de concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, Linha de Pesquisa Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais, sob, como exigência parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

RONDONÓPOLIS/MT/2022

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

Ficha Catalográfica elaborada de forma automática com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.

R614p Ritter, Cláudia Sales.
A Política Curricular na Escola de Ensino Fundamental:
Sentidos de Qualidade de Educação Para Além da Mensuração
[recurso eletrônico] / Cláudia Sales Ritter. – Dados eletrônicos (1
arquivo : 150 f., il. color., pdf). – 2022.

Orientador(a): Érika Virgílio Rodrigues da Cunha.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Rondonópolis,
Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Rondonópolis, 2022.
Inclui bibliografia.

1. Políticas de Currículo. 2. Narrativas autobiográficas. 3.
Qualidade da educação. 4. Ensino fundamental. I. Cunha, Érika
Virgílio Rodrigues da, *orientador*. II. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: “A POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA MENSURAÇÃO”

AUTORA: MESTRANDA Cláudia Sales Ritter

Dissertação defendida e aprovada em **16 de março de 2022**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. DOUTORA ÉRIKA VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

2. DOUTORA ROSANA MARIA MARTINS (MEMBRO INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

3. DOUTORA RITA DE CÁSSIA PRAZERES FRANGELLA (MEMBRO EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

4. DOUTOR HUGO HELENO CAMILO COSTA (EXAMINADOR SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Rondonópolis, 16/03/2022.



Documento assinado eletronicamente por **ROSANA MARIA MARTINS, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 17/03/2022, às 10:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ERIKA VIRGILIO RODRIGUES DA CUNHA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 18/03/2022, às 15:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cássia Prazeres Frangella, Usuário Externo**, em 18/03/2022, às 18:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4426672** eo código CRC **429D1C4E**.

Dedico esta dissertação de Mestrado em Educação aos meus pais, Dorgival Sales e Maria Amélia Sales dos Reis (*in memoriam*). Aos meus filhos, Ana Cláudia, João Willibaldo e Maria Clara e ao meu esposo, Sérgio Antonio Ritter, amigo, companheiro, pela paciência, cuidado e amor dedicado à família. Gratidão.

AGRADECIMENTOS

Os sonhos não envelhecem (Milton Nascimento)

A Deus, por estar sempre ao meu lado quando clamo por sua ajuda. Aos meus pais pela dedicação. Embora não estejam mais entre nós, foram eles a razão dos melhores acontecimentos em minha vida. Exemplos de honestidade, de trabalho e de amor ao próximo. A falta da presença deles é amenizada pela presença dos meus filhos, Ana Cláudia, João Willibaldo e Maria Clara, que preenche o vazio deixado por eles, se é que isso é possível.

O orgulho deste trabalho, de ter podido chegar ao mestrado, se dá pelo esforço e dedicação dos meus pais na criação e na educação, sempre com muitas dificuldades, de seus seis filhos e de mais dois filhos de coração: Gláucia, Valeriano, Adriano, Cláudia, Aurélio e Dorgival Júnior. Ricardo e Lucas Mateus (*in memoriam*).

A conquista deste sonho, o estudo no mestrado, não teria sido concretizada se não fosse o exemplo de minha mãe, que foi uma mulher guerreira, professora, educadora, leitora assídua e evangelizadora da doutrina espírita. Esteve sempre preocupada com as causas sociais, em ajudar ao próximo naquilo que estivesse ao seu alcance e, assim, poder amenizar as dores do corpo e da alma na vida destas pessoas. Além da família e da profissão, ela também sempre preocupou com a nossa educação, mulheres, eu e minha irmã, para que fôssemos livres e independentes e de meus irmão para a conclusão dos estudos. Onde estiverem, por certo, estarão orgulhosos por ver eu alcançar a realização de um sonho. Para eles, o sentimento de missão cumprida. Às minhas cunhadas(os) e sobrinhos(as) pelo incentivo nos estudos.

Ao meu esposo Sergio, companheiro, amigo, pai amoroso, cuidadoso, que sempre incentivou e colaborou com a realização deste estudo. À minha sogra, Laci, sempre com uma palavra amiga de conforto e encorajamento. Aos meus filhos queridos e inteligentes, que passaram a dialogar com uma estudante de mestrado assuntos sobre o porquê das diferenças estarem sempre a nos incomodar.

Agradecimento especial a minha tão querida e amada Profa. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, pelo cuidado, pela atenção e pelo carinho dedicado no auxílio deste estudo. Minha amiga Aurenny tinha razão quando disse que eu iria aprender muito com você. Gratidão pela paciência durante as orientações, sempre respeitando minhas limitações e sempre disposta em ajudar para que eu pudesse compreender nossa conversa complicada sobre a Educação e, assim, avançar na compreensão dos estudos sobre Currículo. Com sua inteligência e generosidade, foi possível dar forma ao conteúdo desta pesquisa. Momentos ricos e proveitosos de trabalho, que

será posto em prática no exercício da profissão, na escola e na vida. Momentos que também serviram para estreitar ainda mais nosso laço de amizade, que guardarei por toda vida. Serei sempre grata.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Alteridade, Eudes, Silvany, Vinícius, Gabriel, Thays, Rosely, Tatiane, Sylvia, Paulo, Thiago, Lidiane e demais colegas. Nossas leituras e discussões muito contribuíram para o entendimento desta pesquisa.

Aos professores e professoras do mestrado, Ademar, Lindalva, Érika, Eglen, Merilin, Rosana, Leila, Simone e demais professores do PPGEduc, pelos ricos momentos de discussão e pela aprendizagem. Vocês são ótimos no que fazem! Obrigada por tudo.

Aos colegas do mestrado pelos momentos de construção e aprendizado. Em especial à Andreia, Gisele e Maiane, amigas que ficarão para vida. Sem a valorosa ajuda da Maiane, em tudo que precisei, seria mais difícil concretizar esse sonho. Por tudo serei grata, querida Maiane!

As professoras participantes da pesquisa, que gentilmente aceitaram entrar nesta conversa complicada sobre educação. Pela valorosa contribuição nas conversas que ajudaram a entender a vida na escola.

Aos formadores da Rede Municipal de Educação de Rondonópolis, Dania, Genialda, Ducilene, Marli, Jacilene, Andréia, Jacirene e outros. Aos professores da UFR pelas formações oferecidas na SEMED e em alguns momentos ofertada nas escolas, ao longo da minha trajetória docente, que muito contribuíram para o meu crescimento, transformado em experiências significativas no exercício da profissão.

Aos meus colegas e companheiros de profissão, à Escola Municipal CPAC e demais escolas por onde passei em Rondonópolis. Agradeço à Maria Odeth e à Juracema, que muito me ensinaram. À Dejalizete, que ajudou no começo da minha história acadêmica, desde a inscrição até minha inscrição no vestibular de 1992, que ela fez para mim, também pelas orientações pedagógicas no exercício da profissão. Amizades que ficaram para vida. Muito obrigada pela ajuda e pela dedicação no trabalho docente, somando a experiências bem sucedidas e compartilhadas com o propósito de fazer o melhor para os alunos e para a educação. Experiências que produzem sentidos para uma educação de qualidade.

Aos meus colegas e companheiros e amigos da Escola Alcides Pereira dos Santos, onde formamos uma família assim como nas palavras da diretora Tânia, sempre disposta em ajudar ao próximo com profissionalismo e liderança. Muitas vezes, após Tânia iniciar uma conversa, entre nós ou com a comunidade escolar, saíamos melhor do que quando começávamos. À Lindaura, Mazá, Mali, Aurenny, Susan, Solange, Sênio, Marlete, Cristiane, Rosimeire, Rozângela, Silvany, Paula, Joana, Ana Paula, Queila e demais colegas pelas nossas

intemináveis conversas sobre a educação e a vida na escola. A pesquisa trouxe vocês à memória em muitos momentos de estudo e reflexão.

Às minhas colegas/amigas de estudo e do trabalho docente, que durante o exercício da profissão passaram a ocupar uma lugar especial no meu coração, Marta (*in memoriam*), Rose Clélia, Fátima Araújo e Susan Binha. Irmãs do coração que a vida me apresentou, ainda bem, porque a amizade de vocês sempre me ajudou quando eu mais precisava. Sempre serei grata a todos e todas que contribuíram na concretização desse sonho, porque sonhos não envelhecem.

A linguagem é sempre descontínua em relação à realidade, não é uma entidade geradora de significados definitivos. Além disso, o sujeito que a produz é um efeito de linguagem, uma reverberação, um precipitado na ordem do discurso, do qual não é mestre. Nas palavras de Jacques Lacan, “enquanto é linguagem humana, nunca há univocidade do símbolo... a linguagem não é feita para designar coisas ... há um logro estrutural da linguagem humana, neste logro está fundada a verificação de toda a verdade” (...). (LONGO. 2006. p. 9-10)

RITTER, Cláudia Sales. **A Política Curricular na Escola de Ensino Fundamental: Sentidos de Qualidade de Educação para Além da Mensuração.** Mestrado em Educação Instituto de Ensino. Universidade Federal de Rondonópolis – MT, 2022, 150f.

RESUMO

Esta pesquisa tem como tema os sentidos de qualidade da educação nas narrativas dos professores do ensino fundamental e busca pensar como a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional tem relação com a experiência educativa, uma vez que a qualidade da educação tem sido significada, hegemonicamente, a partir de indicadores mensuráveis, que negligenciam essa experiência. O termo qualidade da educação está diretamente ligado com a ampliação da democratização do acesso à escola, que, na década de 90, século passado, foi marcado pela expansão de políticas de avaliação externa no Brasil, associando qualidade da educação a algo mensurável, medido e calculado por políticas prescritivas. Essas significações negligenciam as diferenças produzidas pela vida e são ocultadas por currículos fixos em propostas curriculares padronizadas. Desta forma, problematizar esses sentidos sedimentados nos discursos educacionais orientou a questão/problema deste estudo: quais sentidos de qualidade da educação emergem da significação dos professores na escola de ensino fundamental, que podem indicar aspectos não mensuráveis da qualidade da educação? Diante disso, o objetivo foi investigar sentidos de qualidade da educação junto a professoras, a partir da atuação docente na escola de ensino fundamental, visando identificar e discutir aspectos da qualidade não quantificáveis e que não são considerados nas políticas curriculares e nas avaliações padronizadas. Os objetivos específicos da pesquisa foram, por sua vez: 1. Identificar aspectos valorizados ou não por professores e não contemplados pelas políticas oficiais; 2. Registrar traduções da política curricular desencadeadas nas narrativas de professores; 3. Problematizar, com base nas narrativas docentes, a política curricular como política pública, buscando pensar sentidos de qualidade da educação. Desta forma, a metodologia da pesquisa se orientou pela perspectiva qualitativa, sendo feita a opção de trabalhar com narrativas autobiográficas, com base em Miller e Macedo, como um modo de identificar a complexidade implicada na política curricular que almeje a qualidade da educação. Currículo está sendo entendido nesta dissertação, a partir da discussão pós-estrutural de Lopes e Macedo, como prática de significação. Foi assumido na pesquisa que o currículo é ele mesmo uma prática discursiva relacionada com a experiência vivida na escola por meio da conversa complicada que é a educação, como aponta Pinar. Três (03) professoras de uma mesma escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis participaram da pesquisa, que foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFR, em 2020. Como empiria, além das narrativas docentes, foram considerados documentos curriculares nacionais que orientam a política curricular, como a Base Nacional Comum Curricular, e que foram estudados pela escola em que atuam as professoras participantes. Os procedimentos de pesquisa foram a Análise Documental, Indicadores da qualidade da Educação e conversas tal como entendidas por Pinar, que foram realizadas individualmente por meio da Plataforma gratuita *Google Meet* por conta da pandemia de covid-19, que inviabilizou o contato presencial no período. Os resultados da empiria indicam que qualidade é associada, na política curricular na escola, a algumas normatividades reiteradas pelas políticas, como a afirmação de resultados de desempenhos, ao mesmo tempo em que é associada a dimensões não previstas e não calculáveis da educação, tais como o trato afetivo, através da problemática da comunicação e do entendimento em classe com crianças que são diferentes, o envolvimento com a comunidade e o amor (não romantizado) à profissão. Este último pode ser significado como compromisso político com os acontecimentos na escola.

Palavras-chave: Políticas de Currículo. Narrativas autobiográficas. Qualidade da educação. Ensino fundamental.

ABSTRACT

This research has as its theme the meanings of quality of education in the narratives of elementary school teachers and seeks to think about how the lives of people involved in the educational experience are related to the educational experience, since the quality of education it has been hegemonically signified from measurable indicators, which neglect this experience. The term education quality is directly linked to the expansion of the democratization of access to school, which, in the 90's, was marked by the expansion of external evaluation politics in Brazil, associating education quality with something measurable, measured and calculated by prescriptive politics. These meanings neglect the differences produced by life and are hidden by fixed curricular in standardized curriculum proposals. In this way, problematizing these meanings sedimented in educational discourses guided the question/problem of this study: which meanings of quality of education emerge from the meaning of teachers in elementary schools, which can indicate non-measurable aspects of the quality of education? Therefore, the objective was to investigate meanings of quality in education with teachers, based on the teaching performance in elementary schools, aiming to identify and discuss aspects of quality that cannot be quantified and that are not considered in curricular policies and standardized assessments. The specific objectives of the research were, in turn: 1. Identify aspects valued or not by teachers and not contemplated by official's politics; 2. Register translations of curricular policy triggered in teacher's narratives; 3. To problematize, based on teacher's narratives, curriculum politics as a public politics, seeking to think about the meanings of quality in education. In this way, the research methodology is guided by qualitative perspective, with the option of working with autobiographical narratives, based on a way of identifying the complexity involved in the curricular policy that aims at the quality of education. Curriculum is being understood in this dissertation, based on the post-structural discussion by Lopes and Macedo, as a practice of signification. It was assumed in the research that the curriculum is itself a discursive practice related to the experience lived at school through the complicated conversation that is education, as Pinar points out. Three (03) teachers from the same school in the municipal education network of Rondonópolis participated in the research, which was authorized by the Research Ethics Committee of the UFR, in 2020. As an empirical study, in addition to the teaching narratives, national curriculum documents were considered that guide the curricular politics, such as the National Curricular Common Base, and that were studied by the school where the participating teachers work. The research procedures were Document Analysis, Education Quality Indicators and conversations as understood by Pinar, which were carried out individually through the free Google Meet Platform due to the covid-19 pandemic, which made face-to-face contact impossible in the period. The empirical results indicate that quality is associated, in the curricular politics at school, with some normoactivities reiterated by the policies, such as the affirmation of performance results, at the same time that it is associated with unforeseen and not calculable dimensions of education, such as affective treatment, through the problem of communication and understanding in class with children who are different, involvement with the community and (non-romanticized) love for the profession. The latter can be meant as a political commitment to events at school.

Keywords: Curriculum politics. Autobiographical narratives. Quality of education. elementary schools.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------|---|
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| ANRESC | Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Prova Brasil) |
| ANEB | Avaliação Nacional da Educação Básica |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAQ | Custo Aluno Qualidade |
| CEP | Conselho de Ética em Pesquisa |
| CUR | Centro Universitário de Rondonópolis |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| FUNDEB | Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDBN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPGEdu | Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis |
| PRN | Partido da Reconstrução Nacional |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| RME | Rede Municipal de Ensino |

| | |
|---------------|--|
| SAEB | Sistema Nacional da Educação Básica |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação de Rondonópolis |
| SCIELO | Scientific Eletronic Library Online |
| UFMT | Universidade Federal de Mato Grosso |
| UFR | Universidade Federal de Rondonópolis |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1 Levantamento de artigos publicados na SciELO (Scientific Electronic Library Online)
- Quadro 2 Descritor *Qualidade da educação* – Levantamento de artigos publicados na SciELO
- Quadro 3 Descritor *Qualidade do ensino* – Levantamento de artigos publicados na SciELO
- Quadro 4 Descritor *Qualidade de ensino* – Levantamento de artigos publicados na SciELO

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Resultados e Metas

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 18 |
| 2 | SENTIDOS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO EM ARTIGOS DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NESTA PESQUISA | 31 |
| 2.1 | Alguns elementos do trabalho de levantamento da produção | 31 |
| 2.2 | Sentidos de qualidade que circulam no campo da Educação..... | 34 |
| 2.3 | Sentidos de qualidade nas políticas de currículo a partir dos artigos levantados | 43 |
| 2.4 | Indicadores da qualidade da educação para além da mensuração | 53 |
| 2.5 | O currículo como prática de significação numa pesquisa sobre qualidade da educação..... | 63 |
| 3 | AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PRODUÇÃO NA E DA PESQUISA | 69 |
| 3.1 | A Perspectiva autobiográfica de pesquisa..... | 69 |
| 4 | SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: ANÁLISE DA EMPIRIA DA PESQUISA | 77 |
| 4.1 | Entre narrativas docentes: uma conversa complicada entre professoras | 78 |
| 4.1.1 | Ser professora: um ponto de disputa para o que é qualidade na política curricular . | 80 |
| 4.1.2 | A qualidade como currículo comum: um suposto conforto? | 87 |
| 4.1.3 | A qualidade como abertura curricular: uma atenção à multiplicidade de sujeitos e de realidades?..... | 95 |
| 4.1.4 | Nas traduções curriculares, sentidos não mensuráveis de qualidade da educação | 100 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| 6 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 117 |
| | REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS NO CAPÍTULO II | 120 |
| | APÊNDICE I | 124 |
| | PARTE I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO/A PARTICIPANTE (PROFESSOR/A) | 124 |

| | |
|---|-----|
| APENDICE II | 126 |
| PARTE II – POSSÍVEIS TEMAS DE CONVERSA | 126 |
| APÊNDICE III | 129 |
| TRANSCRIÇÃO DE CONVERSA | 129 |

1 INTRODUÇÃO

A escola aparece na modernidade com uma tarefa de formar sujeitos através da garantia do acesso ao conhecimento sobre quem somos no mundo e sobre de qual tipo deve ser a nossa participação para a construção de uma sociedade democrática (BRANDÃO, 1993). Em sociedades marcadas por uma distribuição desigual de poder e que têm na escolarização a promessa de transformação social, plausível seria contar com políticas de educação que reconhecessem abertamente diferenças que singularizam sujeitos e as desigualdades que os afetam e que exigem compromissos educacionais mais amplos. Nas escolas, atualmente, há forte evidência das desigualdades sociais e as políticas educacionais e curriculares devem reconhecê-las para não marginalizar quem as frequenta, dada a garantia do direito constitucional à educação pelo Art. 205, que preconiza o “(...) pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Assim, esta pesquisa tem como tema os sentidos de qualidade da educação nas narrativas dos professores do ensino fundamental, ao buscar pensar como a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional tem relação com essa experiência, uma vez que a qualidade da educação tem sido pensada hegemonicamente a partir de indicadores mensuráveis, que negligenciam essa experiência. O tema dessa pesquisa surge como parte do Projeto de Pesquisa “Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola”, que tem como pesquisadora responsável a Professora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha. A pesquisa foi submetida ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMT/CUR e aprovada para assegurar a integridade das participantes em consonância com o caráter processual e dialogal dessa investigação, conforme as orientações do Conselho Nacional de Saúde (CNS) por meio da Resolução n. 510, de 07 de abril de 2016.

A discussão sobre qualidade da educação sempre envolveu a preocupação com a ampliação da democratização da educação. O termo qualidade da educação, que aparece de modo repetitivo nos textos curriculares oficiais nas últimas décadas, é visto neste estudo como uma unidade de formação discursiva, que agrega um conjunto de demandas do campo educativo. Essa formação discursiva é garantida pela presença de um significante nodal, isto é, um significante vazio, como nas palavras de Laclau e Mouffe (2004), que é privilegiado em determinado momento político. Um significante vazio, para os autores, aparece a partir da lógica das cadeias

de equivalências na luta por hegemonia, entendida como luta pela fixação de sentidos de discursos aglutinados, por conta do excesso de sentidos constituídos pela linguagem e, nessa lógica, trata-se de um ato de poder que, contingencialmente, tenta fechar a significação.

A luta pela significação do termo em questão – qualidade –, se dá sempre em um contexto de disputas e, por isso, é pertinente nas políticas curriculares em torno do significante qualidade (MACEDO, 2011-2014, p.6). Assim, nesse seguimento, a pesquisa aposta na visualização e concretude de sentidos qualitativos, vivenciados na/pela escola e reconhece o aumento do interesse público pela escola, sendo este um dos pontos fundamentais para a melhoria da qualidade.

A qualidade foi associada às políticas de currículo a partir dos anos de 1990, no Brasil, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997). Neste período apareceram as estatísticas sobre o desempenho das crianças na escola, com a realização das primeiras avaliações em larga escala no país, no estado de São Paulo¹. Em seção destinada “Ao Professor”, os PCN foram apresentados, em 1997, como uma política que asseguraria a melhoria da qualidade da educação ao estabelecer, em caráter de orientação, os conhecimentos que toda criança deveria dominar. Dominar esses conhecimentos seria a chave para uma formação plena e para a garantia do exercício da cidadania.

Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Sabemos que isto só será alcançado se oferecermos à criança brasileira pleno acesso aos recursos culturais relevantes para a conquista de sua cidadania. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Nesse sentido, o propósito do Ministério da Educação e do Desporto, ao consolidar os Parâmetros, é apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres. (BRASIL, 1997, p. 04).

¹ “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, o Saeb passou por uma reestruturação metodológica que possibilita a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal)”. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/base-de-dados/metadados/inep/sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-basica-saeb.html#:~:text=Hist%C3%B3rico%3A,pela%20primeira%20vez%20em%201990>.

Dos anos de 1990 para cá, o fortalecimento das políticas de avaliação em larga escala (nacionais e internacionais) e a exigência de diretrizes curriculares, cada vez mais descritivas sobre os conhecimentos a serem ensinados na escola, naturalizaram uma relação entre *qualidade da educação*, o *controle dos conhecimentos* a serem ensinados e aprendidos e os *desempenhos mensuráveis* de crianças e escolas. Produzir dados mensuráveis de desempenho das crianças na escola passou ser a finalidade maior de todas as políticas educacionais nacionais no país e, desde então, ainda que as demandas por qualidade da educação sejam inúmeras, qualidade é entendida hegemonicamente pelo alcance ou não dos indicadores das avaliações oficiais.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, na seção Resultados e Metas de sua página eletrônica, apresenta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, conforme a Figura 01.

Figura 01 – IDEB: Resultados e Metas

| Anos Iniciais do Ensino Fundamental | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-------------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| | IDEB Observado | | | | | | | | Metas | | | | | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | |
| Total | 3.8 | 4.2 | 4.6 | 5.0 | 5.2 | 5.5 | 5.8 | 5.9 | 3.9 | 4.2 | 4.6 | 4.9 | 5.2 | 5.5 | 5.7 | 6.0 | |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3.9 | 4.3 | 4.9 | 5.1 | 5.4 | 5.8 | 6.0 | 6.1 | 4.0 | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 5.3 | 5.6 | 5.9 | 6.1 | |
| Municipal | 3.4 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 4.9 | 5.3 | 5.6 | 5.7 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 4.5 | 4.8 | 5.1 | 5.4 | 5.7 | |
| Privada | 5.9 | 6.0 | 6.4 | 6.5 | 6.7 | 6.8 | 7.1 | 7.1 | 6.0 | 6.3 | 6.6 | 6.8 | 7.0 | 7.2 | 7.4 | 7.5 | |
| Pública | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 4.9 | 5.3 | 5.5 | 5.7 | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 5.0 | 5.2 | 5.5 | 5.8 | |

| Anos Finais do Ensino Fundamental | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| | IDEB Observado | | | | | | | | Metas | | | | | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | |
| Total | 3.5 | 3.8 | 4.0 | 4.1 | 4.2 | 4.5 | 4.7 | 4.9 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 4.4 | 4.7 | 5.0 | 5.2 | 5.5 | |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3.3 | 3.6 | 3.8 | 3.9 | 4.0 | 4.2 | 4.5 | 4.7 | 3.3 | 3.5 | 3.8 | 4.2 | 4.5 | 4.8 | 5.1 | 5.3 | |
| Municipal | 3.1 | 3.4 | 3.6 | 3.8 | 3.8 | 4.1 | 4.3 | 4.5 | 3.1 | 3.3 | 3.5 | 3.9 | 4.3 | 4.6 | 4.9 | 5.1 | |
| Privada | 5.8 | 5.8 | 5.9 | 6.0 | 5.9 | 6.1 | 6.4 | 6.4 | 5.8 | 6.0 | 6.2 | 6.5 | 6.8 | 7.0 | 7.1 | 7.3 | |
| Pública | 3.2 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 4.0 | 4.2 | 4.4 | 4.6 | 3.3 | 3.4 | 3.7 | 4.1 | 4.5 | 4.7 | 5.0 | 5.2 | |

| Ensino Médio | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------------------|----------------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|------|--|
| | IDEB Observado | | | | | | | | Metas | | | | | | | | |
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 | |
| Total | 3.4 | 3.5 | 3.6 | 3.7 | 3.7 | 3.7 | 3.8 | 4.2 | 3.4 | 3.5 | 3.7 | 3.9 | 4.3 | 4.7 | 5.0 | 5.2 | |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3.0 | 3.2 | 3.4 | 3.4 | 3.4 | 3.5 | 3.5 | 3.9 | 3.1 | 3.2 | 3.3 | 3.6 | 3.9 | 4.4 | 4.6 | 4.9 | |
| Privada | 5.6 | 5.6 | 5.6 | 5.7 | 5.4 | 5.3 | 5.8 | 6.0 | 5.6 | 5.7 | 5.8 | 6.0 | 6.3 | 6.7 | 6.8 | 7.0 | |
| Pública | 3.1 | 3.2 | 3.4 | 3.4 | 3.4 | 3.5 | 3.5 | 3.9 | 3.1 | 3.2 | 3.4 | 3.6 | 4.0 | 4.4 | 4.7 | 4.9 | |

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=9911366>)

De acordo com a Nota Técnica (BRASIL, s/d, p. 01)², o INEP define o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica como

(...) um indicador de qualidade educacional que combina informações de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou Saeb) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Estes índices indicam uma “lenta melhora” na qualidade da educação pública nos anos iniciais do ensino fundamental, no período de 2005 a 2019, em comparação com as metas almejadas. Os anos finais do ensino fundamental e o Ensino Médio apresentam uma situação crítica, sendo visíveis as diferenças em relação com a educação privada.

A referida Nota Técnica do IDEB também explica toda a base de cálculo utilizada para aferir o rendimento e a proficiência dos estudantes nos exames padronizados que, a partir de 2019, tiveram o nome alterado de Prova Brasil para, novamente, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para Monlevade (2016), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) é clara ao definir qualidade da educação como um conjunto de insumos que criam as condições para as crianças aprenderem.

Definição legal da LDB, art. 3º, IX: a qualidade é a soma de insumos que concorrem com a aprendizagem dos estudantes. Prédios bem construídos em espaços amplos e ecologicamente ocupados, salas arejadas e com temperatura adequada, biblioteca e videotecas articuladas com os currículos, alimentação saudável, jornada de pelo menos sete horas, turmas com número de estudantes pedagogicamente coerentes com o processo de ensino-aprendizagem, conteúdos curriculares compatíveis com a cultura dos estudantes e objetivos dos cursos e, principalmente, profissionais da educação (gestores, professores e funcionários) bem formados e bem pagos. (2016, p. 99).

Na atualidade, a hegemonia que relaciona educação à mensuração perdura, se sedimenta cada vez mais, ainda que muita coisa venha sendo modificada nas políticas de avaliação dos estudantes e da escola, até mesmo por certo desinvestimento nas pesquisas de produção estatística na área, por exemplo, com o desfinanciamento do INEP no atual governo. A consulta ao censo escolar está em processo de modificação. A coleta de microdados trazida por este importante instrumento, que reúne informações sobre alunos e professores da educação básica, poderá desaparecer, acarretando prejuízos incontáveis à pesquisa, dificultando demasiadamente, inclusive, as tomadas de decisão no âmbito das políticas públicas educacionais.

² Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/portal_ideb/o_que_e_o_ideb/Nota_Tecnica_n1_concepcaoIDEB.pdf Acessado em: 15 de novembro de 2020.

O envolvimento de entidades da educação nesta discussão, como de algumas associações científicas e de classe, resultou em diversas manifestações públicas acerca dessa ameaça. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) publicou em sua página (<https://anped.org.br/news/posicionamento-publico-de-entidades-sobre-exclusao-de-dados-do-censo-escolar-pelo-inep>) um posicionamento público de entidades sobre a exclusão de dados do Censo Escolar pelo INEP, denunciando que o “(...) formato de apresentação do conteúdo dos arquivos, que reúne um conjunto de informações detalhadas relacionadas à pesquisa estatística e ao exame, foram reestruturados” sob a justificativa de que seria para “suprimir a possibilidade de identificação de pessoas, em atendimento às normas previstas na Lei n.º 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD)”.

O Inep, enfim, já excluiu microdados anteriores a 2020 do Censo Escolar e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), bem como exames e avaliações do Prova Brasil. A apresentação dos micro dados do Enem 2020 e do Censo Escolar da Educação Básica 2021, os únicos disponíveis na atualidade, foi reformulada com a justificativa de uma plena aderência à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), por sua vez omitindo-se (fazendo desaparecer) um conjunto de informações detalhadas da população que têm acesso à escola, e também das escolas, acarretando, portanto, danos à veracidade dos dados da educação brasileira, dos exames produzidos ao longo da história pelo INEP.

A Anped externou, ainda, “(...) a extrema preocupação e inquietação dos movimentos e entidades da educação por considerarem que é preciso proteger a privacidade, sem abdicar da transparência” (<https://anped.org.br/news/posicionamento-publico-de-entidades-sobre-exclusao-de-dados-do-censo-escolar-pelo-inep>), considerando genérico utilizar a LGPD como justificativa para o descarte dos microdados do Censo Escolar. Asseverou que a medida carece de fundamento legal, uma vez que a própria LGPD deixa claro em seu artigo 7.º, inciso II e III, que a administração pública pode realizar o tratamento de dados pessoais necessários ao cumprimento de obrigação legal e/ou execução de políticas públicas, sem que para isso seja necessário o prévio consentimento da/o titular destes dados.

Em relação a ética em pesquisa, as medidas adotadas pela modificação do censo, contradiz ao sistema de ética em pesquisa com seres humanos no país, estruturado pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep), que coordena o Sistema CEP/Conep e tem autonomia para análise ética de protocolos de pesquisa de alta complexidade, conforme a Resolução n.º 510, de 07 de abril de 2016. Essa norma reconhece a necessidade de publicidade dos dados como informações de acesso ao público, nos termos da Lei n.º 12.527, de 18 de novembro de 2011. A forma como foi estruturado o acesso aos dados do Censo Escolar referente ao ano de

2021 não corresponde à realidade das escolas, o que faz com que os dados publicados pelo INEP percam o caráter de microdados. Não apenas o direcionamento de políticas educacionais pontuais fica prejudicado, como também o monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024) que necessita permanentemente da revisão de toda uma série de informações específicas sobre o quantitativo de matrículas no território brasileiro, de docentes de diferentes níveis e modalidades de ensino, de turmas, enfim, dados que eram coletados por diretores/gestores e que, se a medida permanecer, não serão mais produzidos.

Haverá também prejuízos às pesquisas e às Ciências da Educação, impedindo o desenvolvimento científico, econômico e social no país. Ainda que eu faça uma crítica contundente à lógica dos dados mensuráveis, em se tratando de avaliar desempenhos padronizados dos estudantes e escolas em escores padronizados, o apagamento de dados e microdados, em sua amplitude longitudinal e histórica significa o apagamento dos direitos à educação e outros voltados à população brasileira, uma vez que os dados do Censo Escolar, por exemplo, vão muito além da regulação dos desempenhos, são dados de outra natureza. No contexto apresentado, o Inep tem sofrido um enorme desmonte no atual governo Bolsonaro, desde o seu início, aumentando cada vez mais o fosso na educação do país, como reitera a manifestação da Anped.

Feitas essas reflexões, retomo a ideia ou afirmação de que a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional não pode ser deixada de fora da política (RANNIERY, MACEDO, 2018), para pontuar que esta pesquisa buscará problematizar sentidos de qualidade produzidos no campo da educação, sedimentados pela produção de propostas curriculares padronizadas (na formação, nas políticas internacionais, no SAEB, no ENEM, nos governos etc.), ou seja, sentidos de educação como mensuração, que têm na aferição da avaliação o medidor de desempenhos para constituir a educação. Pensar como a vida dos professores e estudantes é desconsiderada pela política educacional é o que justifica a proposta desta pesquisa que busca problematizar sentidos que foram aglutinados ao longo dos anos no senso comum e também nos discursos educacionais. Assim sendo, a questão/problema que orienta esta pesquisa é: quais sentidos de qualidade da educação emergem da significação dos professores na escola de ensino fundamental, que podem indicar aspectos não mensuráveis da qualidade da educação?

Como uma das principais dimensões da escola e das políticas atuais, o currículo passa ser uma área de debates entre distintos projetos sociais em disputa. A pesquisa propõe pensar o currículo para além de uma concepção binária, a partir da qual se prevê que o currículo é o resultado da elaboração de uma proposta de conhecimentos feita por especialistas para a aplicação na escola pelos professores. Proponho pensar sem binarismos, para apostar no currículo como prática de significação, como oportunidade de vivenciar a própria experiência, o que é

vivido na vida e na escola e não é planejado, assim como pensa Pinar (2016). Compreendendo, nesta pesquisa, com Lopes e Macedo (2011), currículo como prática de significação que se processa em meio a diferentes tradições. Será assumido na pesquisa que o currículo é ele mesmo uma prática discursiva,

Ele constrói a realidade, nos governa, constringe nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos. O currículo é sempre um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, de modo simultâneo reitera sentidos opostos por tais discursos e os recria (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Colocados esses apontamentos, objetivo dessa pesquisa foi investigar sentidos de qualidade da educação junto a professores, a partir da atuação docente na escola de ensino fundamental, visando identificar e discutir aspectos da qualidade não quantificáveis e que não são considerados nas políticas curriculares e nas avaliações padronizadas atuais. Os objetivos específicos da pesquisa, por sua vez, foram os seguintes:

1. Identificar aspectos valorizados ou não por professores e não contemplados pelas políticas oficiais;
2. Registrar traduções da política curricular desencadeadas nas narrativas de professores;
3. Problematizar, com base nas narrativas de docentes, a política curricular como política pública, buscando pensar sentidos de qualidade da educação.

Este estudo tem como base o pós-estruturalismo e está referenciado na teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, que assumem a perspectiva da desconstrução. Nesta via, concebe que todo texto (escrito ou não, tais como os documentos curriculares que representam a política e as ações para colocá-la em prática) está liberado para a pluralidade de sentidos no social, de maneira que a realidade é considerada como uma construção discursiva social e subjetiva. Estou entendendo o currículo como prática de significação e a política curricular como um texto que tenta controlar a interpretação do leitor (LOPES; MACEDO, 2011), principalmente, a partir de estudiosos que trabalham com a teoria do discurso para pesquisar políticas de currículo.

Neste sentido, considerando como a democracia foi sendo associada à qualidade da educação nas últimas décadas, é importante pensar na relação entre educação e democracia nesta pesquisa para problematizar os sentidos de qualidade da educação que estão em jogo. Chantal Mouffe elabora uma noção de democracia radical e plural, ou seja, uma democracia

em que os antagonismos, as diferenças/as e a possibilidade de diferir são consideradas não apenas como boas ou desejáveis, mas como condição de não vivermos totalitarismos. Em discussão em que trata da questão da cidadania e da questão do pluralismo, a autora propõe uma distinção entre o ‘político’ e ‘política’. Por ‘político’ ela se refere à dimensão do antagonismo que é inerente a todas as sociedades humanas, de maneira que o antagonismo pode assumir formas muito diferentes em cada contexto e época e emergir em relações sociais diversas. ‘Política’, por outro lado, segundo Mouffe, refere-se ao “[...] conjunto de práticas, discursos e instituições que procuram estabelecer certa ordem e organizar a coexistência humana em condições que são sempre potencialmente conflituosas, porque afetadas pela dimensão do ‘político’” (MOUFFE, 2003, p.15).

Mouffe (2003, p.16) esclarece que em uma democracia pluralista não elimina o antagonismo ou deve nos levar a valorizar o caráter agonístico da luta política, enquanto engajamento pessoal diante de sistemas (econômicos, morais, políticos de uma sociedade a que os indivíduos se subordinam) ou grupos sociais. Ela defende a não universalização da decisão política que essencializa os sujeitos políticos, como tentativa de romper com todas as formas de essencialismo que penetram largamente nas categorias básicas da sociologia moderna e do pensamento liberal, em que cada identidade social define historicamente a identidade do ser; ao mesmo tempo, Mouffe opõe-se à afirmação da fragmentação pós-moderna do social, que recusa dar aos fragmentos qualquer tipo de identidade relacional. Dar ênfase à heterogeneidade e à incomensurabilidade, diz a autora, não impede de reconhecermos como certas diferenças são constituídas como relações de subordinação e deveriam, conseqüentemente, ser desafiadas por uma política radical. Para tanto, Mouffe (2003) argumenta que as conseqüências dessa ideia de abranger as diferenças na política democrática – rompendo com a afirmação de identidades essenciais e de decisões universais – é uma conquista de logo alcance. Esse modelo alternativo de democracia é o que Mouffe chama de “pluralismo agonístico”.

Para autora (MOUFFE, 2003), em uma democracia pluralista o antagonismo não apaga o caráter agonístico e conflituoso da democracia. Ela esclarece que a política visa a criação de unidade num contexto de conflito e diversidade; está sempre preocupada com a criação de um “nós” pela determinação de um “eles”. A perspectiva do agonismo é uma forma diferente de estabelecer essa distinção “nós” e “eles”, operando com a possibilidade de separar nós/eles numa forma compatível com a democracia pluralista, que significa não eliminar aquele com quem se antagoniza, mas defender que diferentes posições possam conviver no espaço social. No terreno do político no qual os antagonismos aparecem, portanto, diferenças múltiplas se

manifestam como oposições de ideias não mais na tentativa de eliminar o outro. Mouffe apresenta o agonismo não como forma de viver o consenso na democracia, pois não tem como viver a totalidade dos desejos cumpridos e alcançados, o que indica que o consenso não alcança a plenitude. O agonismo possibilita aos indivíduos ver o outro como adversários na relação que não deixa de ser conflituosa no campo das ideias, assumindo-se que cada um tem o direito de defender suas posições políticas.

Esta categoria de adversário não elimina o entendimento de que o antagonismo é constitutivo do terreno social e é uma forma democrática para pensar o aparecimento do outro na luta política. Nesse sentido, no campo da política, é vital que o outro não seja visto como inimigo a ser destruído, mas um adversário com ideias diferentes, reconhecendo, como Mouffe discute, que há uma pluralização das diferenças a partir de muitas lutas políticas que apareceram nos últimos cinquenta anos em diferentes países, sobretudo com o surgimento dos movimentos sociais na Europa, na América do Norte e na América Latina.

O conflito estará presente sempre quando cada um (grupos sociais diversos, partidos políticos, movimentos sociais, organizações civis etc.) defender suas ideias e, portanto, mesmo que os acordos sejam possíveis, devem ser vistos como reverses temporários e enfrentamentos sempre em movimento, negociações provisórias e não universalismos. Desta forma, é possível o aparecimento do nós/eles numa democracia plural, que está sempre por se concretizar. Assim sendo, poderíamos pensar currículos que, para propiciar o pluralismo no trabalho pedagógico e problematizar essas políticas que reprimem sentidos vivenciados na escola, sejam produzidos nas negociações contextuais por aqueles que fazem a educação.

Também a partir de uma discussão baseada em Chantal Mouffe, Lopes e Macedo (2011) afirmam que algumas tradições curriculares (entendidas como discursos pedagógicos) reduzem a compreensão do mundo, são decorrentes de atos de poder que freiam a significação e o livre fluxo dos sentidos. A diferença de conceber as tradições como discursivas está na afirmativa da instabilidade das tradições. Tradições não são regras racionais ou sedimentações históricas estabilizadas e capazes de definir de uma vez por todas as possibilidades de se pensar o conhecimento e de educar. São registros sujeitos às lutas políticas que instituem a significação. Tradições são, como Lopes e Macedo afirmam (2011), constantemente recriadas, traduzidas de diferentes formas sempre contextualmente. Pode-se dizer que as diferentes formas de se definir currículo constituem diferentes tradições.

É pensando nessa relação entre educação e democracia que passo a considerar as tradições curriculares, mas sem defender a fixação de sentidos ou sem impor, para o currículo, um

discurso hegemônico, porque a significação está sempre um pouco além, como afirmam Lopes e Macedo (2011). As tradições sempre são significadas de novas formas, de modo que nos discursos educacionais há uma redução dos múltiplos significados que o termo currículo pode ter. Aqui buscarei pensar no currículo e na política curricular compreendendo que os sentidos estão sempre em negociação. Assim, as tradições mais evidentes no campo curricular, aquelas que embasam o trabalho pedagógico de uma forma ou de outra, são sentidos que podem sempre ser revistos em relação às concepções de currículo, ao planejamento curricular, ao conhecimento, este quase sempre visto como conteúdo a ser ensinado nessas mesmas tradições.

Desse modo, tentar ampliar as muitas definições curriculares (e sistemas de avaliação já existentes, dos tempos atuais), e apostar no currículo tal como uma base comum nacional (que, por sua vez, hoje é lida e almejada como uma lista de conteúdos e de padrões mínimos de desempenhos), em nome de uma suposta garantia da qualidade da educação, é desconsiderar possibilidades de reinterpretação/ressignificação/tradução do currículo (Lopes, 2014). Por isso, ao compreender o currículo como prática de significação, afirmo este objeto como um termo em disputa, a disputa do que significa educar.

A partir dessa concepção, aposto nas narrativas autobiográficas dos professores como um modo de evidenciar a complexidade implicada na política curricular que almeja uma educação de (boa) qualidade, questionando expectativas de resultados padronizados e mensuráveis, tal como afirmam as políticas curriculares e de avaliação. Na atualidade, esta pesquisa problematiza a produção de propostas curriculares padronizadas e prescritivas que dificultam pensar e inventar a educação em sua natureza e complexidade na escola pública, enquanto reforçam uma visão de que os professores são incapazes. São políticas prescritivas, que assumem a concepção de currículo como guia da prática e proposta de conhecimento, que buscam padronizar o que deve ser ensinado-aprendido como algo essencial na formação de todos. Ao subsidiarem a avaliação, essas políticas significam qualidade da educação como desempenhos mensuráveis e bloqueiam pensar a educação como um processo relacional e singular dos docentes com as crianças e também entre elas; limitam pensar e inventar processos de melhoria da escola pública que sejam singulares, que considerem as pessoas e suas vidas no processo educativo.

A literatura pós-estrutural contextualiza as políticas educacionais como um conjunto de demandas produzidas no campo da educação, ressaltando a preocupação com a prescrição curricular para qualificar a educação. Assim, buscarei pensar o currículo a partir da tradição pós-crítica da autobiografia, que tem a noção de experiência, de acordo com Miller e Macedo (2018,

p.954) “como ‘um evento linguístico particular’ que acontece em um espaço discursivo (e material)” (grifo do autor). As autoras recorrem a Scott (1991)³ para afirmarem que:

[...] a narrativa da experiência pode ser útil para o questionamento das normatividades que têm profundas implicações sobre como a diferença é estabelecida, como ela opera e de que forma constitui os sujeitos que veem o mundo e nele agem. (MILLER; MACEDO, 2018).

Além disso, também com base nas autoras, a pesquisa aposta na ideia de que reconceitualizar o currículo pode ser possível para produzir políticas públicas (para educação de qualidade), considerando o local e a concretude dos sujeitos envolvidos nos processos curriculares. A política pública, vista dessa forma, é espaço-tempo de constituição de subjetividades e a escola é espaço-tempo em que os docentes, mais do que se formam, se constituem como sujeitos.

A política de currículo comum, por sua vez, é uma tentativa de regulação que atua na hegemonização de sentidos de qualidade de educação como forma de controlar o que será ensinado, garantindo as melhores práticas, que são entendidas como aquelas que podem ser avaliadas/serão avaliadas a partir de um padrão normativo (GOES, 2020). Assim, segundo Goes (2020), são oferecidos padrões aos professores como propostas que são justificadas para formar o sujeito para atender demandas da sociedade atual e também são cobradas tarefas irrealizáveis direcionadas à educação no que tange à formação para o mercado e para o mundo em transformação. Nesta ótica, os sujeitos (crianças e jovens) são vistos como portadores de identidades idealizadas a serem formadas, sendo que seria papel da educação formal garantir a plenitude dessas identidades. Nesse sentido, a igualdade defendida na normatividade curricular não pode ser vista como democrática, pois oferece o mesmo conteúdo para ‘alcançar’ as mesmas competências – e identidade – para todos os alunos, impossibilitando o aparecimento da diferença, como entende Macedo, (2011). Outro problema é que a discussão da qualidade da educação fica fechada no ensino e na aprendizagem que deveria garantir a formação de uma identidade plena.

As reivindicações dos trabalhadores da educação por qualidade, como melhores condições para que os professores façam o que sabem, investimentos nas políticas que atendam demandas históricas do campo (carreira e salários, infraestrutura das escolas, melhoria da relação professor x aluno nas salas de aula etc.) são muito conhecidas, mas não são consideradas nas políticas. A política também não é reconhecida como ‘política pública’, ou seja, como potencial e positivamente disruptiva, afetada pelo que os professores fazem para educar. Uma política

³ SCOTT, J. W. The evidence of experience. *Critical Inquiry*, v. 17, n. 4, p. 773-797, jun./ago. 1991. DOI: <https://doi.org/10.1086/448612>

pública de fato consideraria os professores como formuladores da política, da política alterada cotidianamente pelos professores enquanto fazem a educação.

Desta forma, a metodologia da pesquisa é qualitativa (LÜDKE; ANDRE, 1986), sendo feita a opção de trabalhar com narrativas autobiográficas, com base em Miller e Macedo (2018), seguindo os estudos pós-críticos. Como o momento pandêmico impediu encontros presenciais com as professoras que participam da pesquisa, através do *Google Forms* (APÊNDICE I), fiz um pequeno registro, com as professoras, de informações introdutórias, que me ajudariam a pensar nas conversas que realizaríamos.

Já as conversas com as professoras foram realizadas individualmente por meio da plataforma gratuita Google Meet. A realização destas conversas aconteceu em setembro de 2020, sendo três as professoras participantes deste estudo, todas atuando no ensino fundamental de uma escola da rede municipal de educação de Rondonópolis (MT). Dada a perspectiva autobiográfica, até posso dizer que somos quatro professoras participantes, pois me incluo, sem dúvidas, nas narrativas. Foi utilizada a gravação como recurso de registro do encontro virtual, a fim de facilitar as transcrições. A finalidade do uso dessa ferramenta se dá pela oportunidade que ela proporciona de se estabelecer uma relação intersubjetiva, de criar uma oportunidade de conhecer alguns significantes privilegiados no contexto discursivo em que eu e as professoras estamos envolvidas, bem como suas reflexões sobre qualidade da educação, por conta das questões trazidas para a conversa.

Assim, esta dissertação está organizada em 4 capítulos, a começar por esta Introdução em que apresento as questões básicas da pesquisa. O Capítulo II trata da revisão da literatura, trazendo uma discussão sobre como a qualidade da educação aparece em artigos sobre este tema e está intitulado: Sentidos de Qualidade de Educação em Artigos do Campo e sua Relação com o Currículo nesta Pesquisa. Com essa revisão também busco discutir os sentidos de qualidade da educação na produção acadêmica, considerando que o tema qualidade é evidenciado nas políticas de currículo e na produção acadêmica desde os anos de 1990.

O Capítulo III é denominado: Narrativas Autobiográficas como Produção na e da Pesquisa, que tem base pós-estrutural sendo uma abordagem qualitativa de investigação, que se apoia na autobiografia e nas narrativas, como discutidas por Janet Miller (2014), para tecer a investigação.

O Capítulo IV, denominado Sobre a Produção de Sentidos de Qualidade da Educação nas Narrativas de Professores: Análise da Empíria da Pesquisa é dedicado à análise da empíria da pesquisa e busca discutir sentidos de qualidade da educação junto a professoras na atuação

docente na escola de ensino fundamental. A partir da conversa complicada, incalculável expressão que William Pinar (2004) usou para descrever a complexidade espaço-temporal do currículo, busco destacar a autonomia do saber-fazer dos professores como produção da política curricular, pois a escola produz política de currículo em meio a normatividade, mas também conferindo aos profissionais da educação certa autonomia para além da prescrição curricular que tenta racionalizar a vida e o trabalho docente, como tentativa de excluir a diferença e eliminar o caráter democrático da educação (MACEDO, 2014). Entendo, como Janet Miller (2014), que a complexidade dos acontecimentos da vida escolar, assim como a experiência educacional (sempre incompleta, bagunçada, imprevisível, imensurável) é incomensurável e incognoscível, impossível de ser inteiramente conhecida (MILLER, 2004, p.2061).

2 SENTIDOS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO EM ARTIGOS DO CAMPO E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO NESTA PESQUISA

Para conhecer os sentidos que circulam sobre qualidade da educação, objeto de estudo desta pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura, com recorte em artigos científicos publicados nos últimos cinco anos no banco de dados da *Scientific Electronic Library Online - Scielo*⁴. Este capítulo é dedicado a essa discussão, que foi feita em proximidade de alguns elementos da técnica estado do conhecimento. Para tanto, está organizado em cinco seções: Alguns elementos do trabalho de levantamento da produção, Sentidos de qualidade que circulam no campo da Educação, Sentidos de qualidade nas políticas de currículo a partir dos artigos levantados, Indicadores da qualidade da educação para além da mensuração e O currículo como prática de significação numa pesquisa sobre qualidade da educação.

2.1 Alguns elementos do trabalho de levantamento da produção

Inicialmente, por meio da opção “Navegação em Artigos”, foram aplicados os seguintes critérios de busca para a escolha da produção acadêmica a ser estudada:

1. Recorte temporal no período de 2014 a 2019;
2. Artigos com foco no ensino fundamental e/ou educação pública;
3. Artigos resultantes de pesquisas desenvolvidas no Brasil.

A revisão bibliográfica visa investigar, especificamente, quais demandas por qualidade são apresentadas em pesquisas nacionais recentes, buscando conhecer quais sentidos de qualidade circulam no campo.

Os termos/descriptores de busca utilizados foram:

- Qualidade da educação;
- Qualidade do ensino;
- Qualidade de ensino.

Numa primeira busca usando o termo *qualidade da educação* e sem aplicar os critérios de recorte temporal, foram encontradas 38 referências bibliográficas, sendo a primeira publicação sobre o assunto datada do ano 2000. Era de se esperar que o tema da qualidade aparecesse neste período, que é quando as políticas neoliberais da época passam a significar a escola pela falta da qualidade.

⁴ Endereço eletrônico para consulta é: <http://www.scielo.br/>.

Em seguida, apliquei, sobre estes 38 artigos, o recorte temporal de 2014 a 2019, bem como excluí os artigos estrangeiros, artigos sobre o ensino superior e a educação infantil. Para tanto, cada um destes artigos foi consultado na plataforma, para leitura de títulos e resumos. Finalizada essa ação, restaram dez publicações, como vemos no Quadro 1:

Quadro 1 - Descritor *Qualidade da educação* – Levantamento de artigos publicados na SciELO

| Nº | TÍTULO | AUTORIA | ANO | PERIÓDICO |
|----|---|--|------|--|
| 01 | A política educacional do Acre e os resultados do Ideb | GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes | 2016 | <i>Rev. Bras. Estud. Pedagog.</i> , dez. 2016, vol. 97, n. 247, p. 472-489 ISSN 2176-6681 |
| 02 | O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente | VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves | 2014 | <i>Educ. Real.</i> , jun. 2014, vol. 39, n. 2, p. 391-412 ISSN 2175-6236 |
| 03 | Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012) | MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro | 2014 | <i>Educ. Real.</i> , jun. 2014, vol. 39, n. 2, p. 337-357 ISSN 2175-6236 |
| 04 | A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências | FRANCO, Dalva de Souza | 2014 | <i>Pro-Posições</i> , dez. 2014, vol. 25, n. 3, p. 103-121 ISSN 0103-7307 |
| 05 | O trabalho educativo entre metas e produtividade: o acordo de resultados em Minas Gerais | ARAÚJO, Abelardo Bento | 2019 | <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> , dez. 2019, vol. 27, n. 105, p. 839-858 ISSN 0104-4036 |
| 06 | Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes | OLIVEIRA, Adailda Gomes de | 2014 | <i>Ensaio: aval. pol. Públ. Educ.</i> , jun. 2014, vol. 22, n. 83, p. 411-442 ISSN 0104-4036 |
| 07 | Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação | CAPPELLETTI, Isabel Franchi | 2015 | <i>Educ. rev.</i> , 2015, n. spe., p. 93-107 ISSN 0104-4060 |
| 08 | Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo | HAGE, Salomão Antônio Mufarrej | 2014 | <i>Educ. Soc.</i> , dez. 2014, vol. 35, n. 129, p. 1165-1182 ISSN 0101-7330 |
| 09 | O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional | WEBER, Silke | 2015 | <i>Cad. CEDES</i> , dez. 2015, vol. 35, n. 97, p. 495-515 ISSN 0101-3262 |
| 10 | Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala | SOUSA, Sandra Zákia | 2014 | <i>Avaliação (Campinas)</i> , jul. 2014, vol. 19, n. 2, p. 407-420 ISSN 1414-4077 |

Fonte: elaborado pela autora.

Utilizando os mesmos critérios, desta vez em relação ao descritor *qualidade do ensino*, foram localizadas, inicialmente, 30 referências bibliográficas, e, após o mesmo processo de exclusão, a busca resultou em apenas três produções bibliográficas referentes ao tema, conforme exposto no Quadro 2:

Quadro 2 - Descritor *Qualidade do ensino* – Levantamento de artigos publicados na SciELO

| Nº | TÍTULO | AUTORIA | ANO | PERIÓDICO |
|----|---|--|------|--|
| 1 | Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas | MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz | 2014 | <i>Educ. Real.</i> , Jun 2014, vol.39, no.2, p.413-436 ISSN 2175-6236 |
| 2 | O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais | XIMENES, Salomão Barros | 2014 | <i>Educ. Soc.</i> , dez. 2014, vol. 35, n. 129, p. 1027-1051 ISSN 0101-7330 |
| 3 | Avaliação de professores: relato da construção de uma proposta | CASSETTARI, Nathalia | 2017 | <i>Cad. Pesqui.</i> , set. 2017, vol. 47, n. 165, p. 1070-1090 ISSN 0100-1574 |

Fonte: elaborado pela autora.

Quanto ao descritor *qualidade de ensino*, foram encontradas 21 referências e, após as exclusões, baseadas nos critérios indicados anteriormente, a busca totalizou quatro artigos, listados no Quadro 3:

Quadro 3 - Descritor *Qualidade de ensino* – Levantamento de artigos publicados na SciELO

| Nº | TÍTULO | AUTORIA | ANO | PERIÓDICO |
|----|---|---|------|---|
| 1 | Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará | GRAMANI, Maria Cristina | 2017 | <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> , abr. 2017, vol. 25, n. 95, p. 507-526 ISSN 0104-4036 |
| 2 | Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas | RAMOS, Géssica Priscila | 2016 | <i>Ensaio: aval. pol. públ. Educ.</i> , set. 2016, vol. 24, n. 92, p. 546-578 ISSN 0104-4036 |
| 3 | Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas | BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de | 2015 | <i>Educ. Soc.</i> , jun. 2015, vol. 36, n. 131, p. 445-458 ISSN 0101-7330 |
| 4 | A quem interessa a antecipação do Ensino Fundamental? | ARELARO, Lisete | 2017 | <i>Cad. CEDES</i> , ago. 2017, vol. 37, n. 102, p. 155-178 ISSN 0101-3262 |

Fonte: elaborado pela autora.

Sobre os sentidos de qualidade da educação que circulam no campo e, muitas vezes, vêm constituindo políticas educacionais, o objetivo de compreender tais demandas passa por saber como os trabalhos existentes defendem ou criticam a avaliação como forma de medir/mensurar com a finalidade de atender o sistema de avaliação externa às escolas e ao Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁵, ou se sinalizam para sentidos divergentes de educação; também saber como lidam com a questão da aprendizagem e do ensino ou se há publicações que criticam a mensuração através da avaliação para medir a qualidade da educação oferecida nas escolas de Ensino Fundamental da rede pública dos estados e municípios brasileiros. Esta discussão também tende a fundamentar a compreensão de qualidade da educação na pesquisa.

Conforme os quadros 1, 2 e 3, 17 (dezessete) artigos – dos 38 inicialmente encontrados – ao todo, permaneceram para análise, após a aplicação dos critérios acima descritos. Preliminarmente, foram lidos os resumos e considerações finais desses artigos e, por fim, realizei a leitura dos textos na íntegra. Verifiquei que a maior parte dos autores destaca os testes padronizados de larga escala como medidores de qualidade, como mostram as pesquisas com entrevistas usadas nos estudos que têm na avaliação um instrumento de medida para mensurar a educação. Outros autores se dedicam a verificar as políticas públicas educacionais voltadas para o alcance de dados e metas propostas pelo sistema de avaliação em todo estado brasileiro. Convém ressaltar que muitos destes artigos científicos são resultantes de teses e dissertações e expressam um ideário em torno da qualidade da educação produzido no País, assim como em outros lugares, a partir de lógicas neoliberais da educação, em que, de acordo com Ball (2002, p. 06), professores e gestores educacionais, assim como a própria educação, passam a ser medidos como produtos, “vivem uma existência baseada em cálculos”, são coisificados.

A próxima seção traz uma discussão a respeito dos 17 (dezessete) artigos que reservei para análise.

2.2 Sentidos de qualidade que circulam no campo da Educação

A produção literária tem demonstrado um duradouro interesse sobre a qualidade da educação. Gusmão e Ribeiro (2016), Voss e Garcia (2014), Araújo (2019), Cappelletti (2015), Sousa (2014), Machado e Alavarse (2014), Cassettari (2017), Brandão e Carvalho (2015), entre outros, são autores que, ao tratarem de qualidade da educação, mapeiam a discussão sobre os efeitos que o sistema de avaliação têm produzido na educação.

⁵ O Ideb, expresso numa escala de 0 a 10, é calculado bianualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para os anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º) do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, mediante o desempenho dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática na Prova Brasil e as taxas de aprovação.

Alguns desses estudos resultam de dissertações e teses sobre o assunto. Os autores observam que o Ideb é utilizado como o indicador de qualidade da educação nas políticas no Brasil. O instrumento de avaliação também tem sido utilizado para promover a equidade na educação, o fluxo escolar e se coloca como o *modus operandi* no campo da educação, traduzido na ideia do monitoramento da qualidade da educação que vem sendo realizada no Brasil. Essa noção de qualidade da educação se fixa na ideia de que é preciso transformar o que se ensina e o que se aprende em escores de rendimento através das avaliações de larga escala e, consequentemente, produzir metas quantitativas para serem executadas pelas escolas.

Gusmão e Ribeiro (2016) baseiam-se em teóricos como Crahay (2000), por exemplo, que justificam o instrumento de avaliação como forma de promover a equidade na educação. A qualidade, assim, é constituída de medidas de desempenho de alunos advindas de testes em larga escala, que se configuram como um meio de verificar o alcance da equidade num sistema educacional. A ancoram-se, ainda, nos estudos de Ribeiro (2012, 2014), desenvolvidos com base nas ideias de Rawls (2003), Dubet (2009) e Crahay (2000), que propõem que resultados de testes em larga escala não deveriam servir apenas para a produção de médias, mas ser utilizados junto com indicadores socioeconômicos, para descortinar as desigualdades escolares e suas causas (GUSMÃO; RIBEIRO, 2016, p. 474).

As autoras Voss e Garcia (2014), por sua vez, focam os efeitos de autorresponsabilização na conduta docente do discurso da qualidade da educação, alicerçada na elevação do Ideb com a política Compromisso Todos pela Educação, gestada através do Plano de Ações Articuladas (PAR). Verificaram, as autoras, a partir de depoimentos de professores, o efeito do discurso das políticas educacionais não só como práticas que produzem o que é falado, mas como algo que molda sujeitos pedagógicos, em especial, os docentes. Nesse sentido, destacam:

O discurso da qualidade da educação via IDEB tem como finalidade ajustar as lógicas da produtividade e competitividade do padrão de qualidade empresarial sendo necessário ter o controle do resultado do ensino e a vigilância sobre o trabalho das escolas e dos professores para que as metas sejam atingidas. Uma ação gerencialista de controle do trabalho escolar e docente que formula as condutas docentes alicerçadas na performatividade e na autorresponsabilização do bom resultado das escolas de acordo com o discurso oriundo das políticas de avaliação nacional (VOSS; GARCIA, 2014, p. 392).

O controle via gerencialismo que opera “ferramentas” da gestão empresarial na educação tem na exposição de notas do Ideb, nos meios de comunicação, redes sociais e ao público em geral, um tipo de procedimento que legitima os regimes de verdade dos discursos oficiais, de acordo com as autoras. Elas explicam que a exposição dos resultados das avaliações como

forma de controle ainda produz o efeito de vigilância sobre a gestão da escola e dos professores, acirrando a disputa entre as instituições, igualando a lógica empresarial de competitividade e concorrência no espaço escolar. Nessa lógica, concordo com Voss e Garcia (2014, p. 393), que defendem que o discurso da melhoria da qualidade da educação centrado na elevação do Ideb produz efeitos de autorresponsabilização no governo das condutas docentes. Tal discurso, ao ser repetido ao longo dos anos e por diferentes políticas, dados estatísticos, especialistas e governos, vai gerando sentimentos ambíguos e contraditórios nos docentes, que mesclam crítica e adesão, confiança e repúdio, culpa, vergonha e autodeterminação. Quando a qualidade da educação é significada como elevação de índices, o trabalho pedagógico é direcionado por uma política de resultados, na qual as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas são ignorados ou então subsumidos a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional. A qualidade na educação, neste sentido, perde o seu caráter de relação social, reduzindo-se a uma média estatística, explicam as autoras.

A mesma lógica se observa em Gramani (2017), que afirma que os determinantes que levam à superação das metas de avaliação da educação, estabelecidas pelo governo, mostram o caráter de eficiência que caracteriza as políticas, com base na valorização e na emergência com que são realizadas análises de desempenho e programas de meritocracia.

As políticas de avaliação efetivadas pelo Estado brasileiro, a partir da década de 1980, fomentaram a produção de sentidos meritocráticos de educação, moldando a autorresponsabilização dos docentes como forma de inocentar as ações do governo em relação às metas não atingidas. Os discursos dos resultados influenciaram diretamente as políticas curriculares dos anos de 1990, que serão discutidas na próxima seção. Mas, de antemão, Voss e Garcia (2014) enfatizam que, segundo Freitas (2012) alerta, as atuais políticas de avaliação promovidas pelo Estado brasileiro levam ao avanço das lógicas de privatização da educação, já experimentadas sem êxito em outros países a partir de 1980, como nos Estados Unidos e na Austrália. Ainda para o supracitado autor, tais reformas refletem uma coalizão de forças constituída por políticos, mídia, empresários, fundações e pesquisadores empenhados em melhorar a qualidade da educação pública, submetendo-a a uma lógica de responsabilização e meritocracia. Essas lógicas se apoiam numa racionalidade técnica gerencialista de avaliação do desempenho dos estudantes e das escolas via padronização de exames e testes para o monitoramento dos resultados do trabalho pedagógico, os quais servem de parâmetro para a distribuição de bônus e punições (VOSS; GARCIA, 2014, p. 395).

Em outra interpretação de qualidade da educação, Araújo (2019) avalia como se dá o *modus operandi* de tais políticas no campo da educação, como adiantei acima, através de um Acordo de Resultados traduzido na ideia do monitoramento da qualidade da educação que vem sendo difundida no Brasil. O Acordo de Resultados se insere como parte do contexto mundial de políticas de avaliação a partir do momento em que o Brasil faz uso do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), indicador internacional desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), além do indicador nacional, o Ideb. O Acordo de Resultados sintetiza a contratualização de resultados entre o governo, municipal e as escolas. Mais uma vez, a qualidade é analisada criticamente por assumir sentidos de se transformar os escores de rendimento presentes em avaliações de larga escala em metas quantitativas para serem executadas pelas escolas.

O Acordo de Resultados condensa a contratualização de resultados, submetendo o trabalho educativo a um conceito reduzido de produtividade, ao centrar seus objetivos em metas quantitativas. Minhoto e Penna (2011, p. 161 *apud* ARAÚJO, 2019, p. 841.) associam a elevação da qualidade da educação ao pagamento de prêmios e, sendo assim, “a questão central subjacente à qualidade da docência fica intocada, qual seja: a natureza complexa do trabalho do professor (e da escola)”. A análise da política educacional a partir da prática na escola permite questionar diversos aspectos dessa política, como argumenta Araújo (2019, p. 853), pois há uma “[...] descon sideração dos contextos em que as escolas se inserem; e há descon sideração de que vários fatores ligados ao rendimento escolar são externos à escola”. Nesse sentido,

[...] a política descon sidera a possibilidade de os números serem fictícios, porque diversos artifícios podem ser utilizados para inflacioná-los – e aqui não se fala apenas de mecanismos de burla, mas principalmente do ajustamento da realidade escolar, por meio do treinamento para os testes, possibilitado pelo próprio sistema, com banco de questões (ARAÚJO, 2019, p. 853-854).

Além dessas e outras questões, como, por exemplo, a premiação por produtividade, a política descon sidera a peculiaridade do trabalho educativo, o qual só faz sentido se o professor puder realizá-lo para além do planejamento, se posicionando, vivenciando a realidade, para, coletivamente, produzir ações adequadas a esse coletivo, agindo com autonomia, sem que esta esteja condicionada à remuneração econômica, livre de preocupações pelo “produto” do seu trabalho, que é a própria formação.

Para Cappelletti (2015), há uma relação indissociável entre avaliação e qualidade no sentido de analisar as dificuldades para atingir a qualidade sociocultural desejada para a educa-

ção. Para a autora, dentre os temas recorrentes na literatura educacional, a avaliação tem chamado a atenção, havendo três aspectos fundamentais na reversão do *status quo* em avaliação: a opção epistemológica/metodológica, a gestão escolar e a formação de professores. O eixo condutor do estudo de Cappelletti (2015) é a avaliação educacional no contexto da década de 90, século passado, como sentido histórico dos temas tratados, período em que a democratização do ensino, no Brasil, resultou na universalização do acesso de crianças e adolescentes de 07 a 14 anos ao Ensino Fundamental obrigatório. O Brasil universalizou o Ensino Fundamental, chegando a 97,2% da faixa etária citada frequentando escolas, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) do ano de 2013 (CAPPELLETTI, 2015). A democratização em relação ao acesso foi um avanço, porém, não foi suficiente para a educação avançar na direção da qualidade desejada. Ao contrário: o aumento da demanda, sem a necessária criação de condições estruturais, trouxe novos problemas para o processo educacional.

De acordo com a autora, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2001), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), foi criado o Sistema Nacional de Avaliação, instituindo os exames externos como principal procedimento avaliativo, tendo o desempenho dos alunos nesses exames como o principal indicador da qualidade da educação. Porém, segundo a autora, na construção de indicadores de qualidade muitas variáveis não podem ser ignoradas. Desse modo, além da contabilização dos dados, diante dos resultados é preciso que as equipes de educadores das escolas analisem criticamente o que foi solicitado nas provas e os resultados obtidos por seus alunos, com o objetivo de produzir uma proposta pedagógica que atenda às necessidades da escola.

Neste contexto, pondera Cappelletti (2015), a administração, a estrutura e a organização da escola, a gestão, passam a significar supervisão e controle administrativos, exercendo a função de implantar as mudanças institucionais reclamadas pelas políticas públicas. Para a autora, faz-se necessária uma discussão das comunidades educativas sobre os resultados da avaliação externa e dos índices alcançados, porque a avaliação passa a ter apenas funções classificatórias e seletivas, caracterizando-se como controle administrativo do Estado.

Embora Cappelletti (2015) critique a avaliação como mensuração, também a defende, mas com outros princípios, da racionalidade emancipatória. Assim, ela entende que a qualidade da educação deve ser buscada em um processo avaliativo que esteja a serviço da formação, favorecendo a apropriação do conhecimento eminentemente emancipador em uma expectativa dialético-crítica que, para ela, é capaz de romper com as lógicas classificatórias e seletivas. Compreendo, então, que a discussão da autora mostra a hegemonia de sentidos de qualidade da educação como mensuração, produção de indicadores e gerencialismo nas políticas.

Em Sousa (2014), a avaliação educacional mantém intrínseca relação com uma dada concepção de qualidade da educação. Seja qual for o objeto de avaliação – alunos, currículo, profissionais, instituições, planos, políticas, entre outros – o delineamento adotado em sua implantação e o uso que se fizer de seus resultados expressa o projeto educacional e social que se tem por norte. Com base na análise de trabalhos resultantes de pesquisas e congressos, a autora discute a avaliação em larga escala no Brasil, procurando realçar tendências dominantes em seus delineamentos e no uso de seus resultados. Ela problematiza a noção de qualidade que vem sendo induzida ou fortalecida por essa avaliação.

As autoras até aqui evidenciadas produzem suas discussões com perspectivas teóricas diferentes, ao passo que discutem os sistemas nacionais de avaliação no Brasil, aferidos pelo IDEB para quantificar, e, conforme prometem, elevar a qualidade da educação, visto que a avaliação em larga escala é utilizada com a justificativa de se buscar conhecer a qualidade efetivada. Tal como se vê em Sousa (2014), os modelos de avaliação aplicados pelo Sistema Nacional de Educação Básica (Saeb), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb/2005), Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, de base censitária, são avaliações que se apresentam com o anunciado objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros. Sousa (2014) também explica que tais avaliações se colocam como aquilo que vai orientar a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino. Diante desse panorama, Sousa (2014) propõe a construção de um sistema de avaliação da educação entre os entes federados, o que supõe, segundo ela mesma, assumir a avaliação não como atividade pontual, mas sim como processo, que requer o delineamento de atividades inter-relacionadas para a garantia de um fluxo de produção de informações, análise, julgamento e decisões que apoiem continuamente a execução das políticas e programas. Depreendo, da discussão de Sousa (2014), sentidos de qualidade da educação como produção de indicadores, a garantia de aferimento do que é ensinado e do que é aprendido.

Para Machado e Alavarse (2014), o tema da qualidade ganha relevância nas últimas décadas, principalmente com a ampliação do acesso à educação de um contingente de crianças e jovens que antes estavam alijados da escola. Eles consideram que a expansão de políticas de avaliação de sistemas demonstrou a profunda dificuldade de oferecimento de uma educação pública que conseguisse garantir o domínio de conhecimentos básicos a todos os alunos, como também expuseram Alves (2009) e Oliveira (2007), associando, ainda que com matizes distintos, qualidade com desempenho em provas padronizadas. Machado e Alavarse (2014) destacam que esses elementos são encontrados em escala mundial, conforme apontam os autores Adams,

Acedo e Popa (2012). Estes últimos apontam evidências de que, após a Conferência de Jomtien⁶, em 1990, dois traços se tornam recorrentes nas políticas educacionais da imensa maioria dos países. Um deles se refere à consideração de que a educação escolar é condição indispensável para o desenvolvimento econômico, notadamente para os países caracterizados como emergentes. O outro traço é a preocupação com a qualidade, que majoritariamente vai sendo associada a desempenho em provas padronizadas e, neste caso, com uma *pressão* de muitas agências e bancos de fomento. O artigo chama a atenção para o fato de que, paradoxalmente, não se tenha estabelecido uma definição peremptória de qualidade da educação escolar. Tal quadro tem desdobramentos que podem ser detectados nas preocupações com a gestão de escolas, como sublinha Bolívar (2012 *apud* MACHADO; ALAVARSE, 2014).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), criado em 1990, foi desdobrado pelo governo, no ano de 2005, em mais uma prova, a Prova Brasil, de caráter censitário. Machado e Alavarse (2014) esclarecem que os dados fornecidos pela Prova Brasil, deram origem, em 2007, ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com o objetivo de ser um indicador de qualidade da educação. Nesse sentido, para os autores, a qualidade da educação é posta em outro patamar, porque o Ideb, além de computar resultados das avaliações, também levou a comunidade escolar a se reconhecer nos seus resultados. Também para esses autores, ao mesmo tempo, o Ideb torna público o desempenho das redes de ensino e de cada uma das escolas, aproximando os mais diversos segmentos da sociedade de um valor de referência da qualidade da rede do seu município e da escola de seu bairro. Saliento que em tais políticas o trabalho do professor também foi e continua sendo posto em evidência, e está cada vez mais controlado pela *accountability*/responsabilização, como se estes fossem os responsáveis por engendrar os resultados escolares esperados e como se estes resultados, em termos do que cada aluno sabe responder nas provas padronizadas, pudessem expressar uma boa qualidade da educação.

Nesse contexto, vale ressaltar que essa profusão de implementação de sistemas de avaliação em todo o País ocorreu no final da década de 1980, levando à realização da primeira aferição já na década seguinte. Os anos de 1990, com o aparecimento do SAEB, foram marcados pela expansão de políticas de avaliação externa pelos estados, e, nos anos 2000, foi a vez

⁶ A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990 produziu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), que foi aprovada como um plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem nos países do chamado (naquele momento) Terceiro Mundo. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-s...> Acesso em: 18 nov. 2021.

de os municípios aderirem ao movimento nacional e criarem seus próprios sistemas de avaliação.

Nesse sentido, de acordo com esta lógica de uma avaliação cada vez mais abrangente, o discurso predominante é de que o resultado das avaliações externas serve para os diretores, as escolas e o sistema de ensino subsidiarem políticas educacionais e partir dos marcos da tendência da centralidade, a avaliação tem tido o papel de servir como diretriz para o desencadeamento das políticas educacionais governamentais. Portanto, para Machado e Alavarse (2014), não se trata de desprezar as avaliações e tampouco seus resultados; cabe, antes, analisar os processos avaliativos objetivando compreender seus limites e ressaltar suas potencialidades, sobretudo aquelas que, para eles, podem contribuir com a construção de alternativas pedagógicas para as políticas e as escolas cumprirem suas funções na sociedade democrática. Para eles, este é o caminho para se oferecer educação pública de qualidade para todos os alunos e alunas, crianças e jovens.

Já Cassettari (2017) sugere a construção de uma proposta de avaliação de professores, feita com base na revisão da literatura sobre avaliação de professores. Conforme a autora, Bauer (2013) e Cassettari (2014) apresentam inúmeras possibilidades para a avaliação desses profissionais e revelam não só a existência de intensos debates decorrentes de visões contraditórias sobre a questão, mas também de consensos sobre quais seriam os melhores formatos a serem adotados. Com essa proposta, a autora pretende subsidiar uma política de avaliação sobre a prática dos professores, bem como uma autoavaliação sobre o trabalho como reflexão e com o intuito de induzir mudanças na melhoria da qualidade do ensino. Nessa lógica, argumenta:

Vale dizer que a avaliação de professores pode ser encarada como parte de iniciativas mais amplas de avaliação de escolas e de sistemas de ensino, possibilitando a análise articulada do trabalho docente e das políticas e condições de trabalho que o influenciam. A experiência relatada indica que é possível (e necessário) disputar os rumos das iniciativas de avaliação de professores no Brasil, envolvendo os professores na construção das propostas e na análise dos seus resultados em um processo que possa contribuir com o desenvolvimento desses profissionais e com a melhoria da qualidade da educação como um todo (CASSETTARI, 2017, p. 1089-1090).

É importante ressaltar que uma política de avaliação para professores, assim pretende Cassettari (2017), ainda que haja convergências ou concessão, configura um controle da prática docente e, em muitos casos, freia a autonomia pedagógica e a liberdade de exercer sua função no bojo do Projeto Político Pedagógico da escola, em detrimento de processos avaliativos que balizam a realidade vivida na sala de aula, na escola e na preparação do trabalho docente, que serão analisados por critérios estranhos a tal vivência. À análise de Cassettari (2017), acrescento

que a ênfase da qualidade da educação através da avaliação da prática pedagógica dos professores mantém a lógica da *accountability* que culpabiliza os professores. Assim, não há problematização das condições precárias de trabalho nas escolas, do sistema educacional bastante desigual no País. A qualidade da educação fica reduzida ao que o professor pode “entregar” como resultado do seu trabalho.

Brandão e Carvalho (2015), num estudo sobre *qualidade do ensino*, retratam os *rankings* derivados das avaliações nacionais em escolas públicas e privadas. As escolas com profissionais mais bem qualificados pelos *rankings* divulgados pela mídia, a partir da classificação de seus egressos nos vestibulares das universidades e carreiras mais disputadas da cidade, configuram uma aproximação dos critérios utilizados pelas famílias e o público em geral para identificar as “melhores escolas” ou aquelas de maior prestígio e reconhecimento público pela qualidade do ensino ministrado, explicam as autoras. Elas compreendem que a complexidade empírico-teórica implicada nas pesquisas sobre a mobilização das famílias em relação à escolaridade dos filhos contribuiu fortemente para uma interpretação matizada das relações famílias-escolas. As hierarquias sociais, seja com base no capital cultural seja no capital econômico (BRANDÃO, 2003 *apud* BRANDÃO; CARVALHO, 2015) desempenham um papel predominante na produção dos *rankings* escolares e, de certa forma, condicionam e alteram as diferentes articulações entre as práticas institucionais e os recursos de mobilização familiar. A qualidade do ensino toma formato a cada espaço social investigado. As autoras destacam que o debate não pode obscurecer que a lógica performativa dominante, nas avaliações nacionais e internacionais (Enem/Prova Brasil/Pisa-OCDE) têm contribuído para o aprofundamento das desigualdades sociais e escolares, e, muitas vezes, legitimado a suposição de que a escolaridade depende exclusivamente do interesse, esforço e competência de seus agentes: professores, famílias, alunos e gestores.

Diante dos sentidos até aqui destacados para qualificar a ‘boa’ educação, é evidente o controle exercido pelo sistema de avaliação nacional, que tem a função de medir a aprendizagem para constituir a suposta melhor educação, uma educação para todos. Entendo que qualquer forma de avaliar é tida como controle (do que se deve ensinar, aprender, de como se deve ensinar etc.), portanto, esta pesquisa procura problematizar as políticas que tentam controlar acontecimentos das escolas, pois a experiência educativa nela vivida está muito além do que podem prever as avaliações de larga escala e os testes padronizados oferecidos pela prescrição curricular. São demandas da política educacional voltadas para a preparação dos indivíduos como meros produtores e consumidores do mercado, propostas de perpetuação e manutenção de uma lógica política de coisificação e não de formação.

Dessa maneira, a ‘boa’ qualidade produzida nas escolas perfaz sentidos que não podem ser quantificados. Na discussão sobre a qualidade da educação, enfim, a avaliação é o instrumento a partir do qual se atribui significados para a educação nas políticas, ou seja, uma lógica de que se pode mensurar a qualidade, lógica esta que constitui as políticas curriculares que as autoras discutem, seja para defender ou criticar tal lógica.

2.3 Sentidos de qualidade nas políticas de currículo a partir dos artigos levantados

Segundo Mouffe (2013), para não vivermos o totalitarismo é preciso que os antagonismos possam emergir no terreno social de modo a permitir o aparecimento das diferenças. Essa afirmação aparece na discussão da autora como oportunidade de pensar uma democracia radical e plural, porque aposta na possibilidade de os conflitos serem evidenciados, o que é a condição de existência da própria democracia.

Com a revisão da literatura (2014-2019) previamente apresentada, foi possível (ainda que indiretamente) mapear as políticas que determinam as ações do sistema de avaliação em termos mensuráveis para qualificar a educação no País, em se tratando de políticas nacionais. Verificar a literatura especializada é uma condição mesma para problematizar sentidos sedimentados pelo discurso das políticas, muitos deles orientados pelo totalitarismo na afirmação de uma lógica realista de avaliação, apresentada como ordem – *from top to bottom* –, conforme explica Cappelletti (2015, p. 96). A autora analisa que “a questão da avaliação educacional, em função das políticas públicas que a regulamentam, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE – 98) [...]”, declaram que seu objetivo (da avaliação) é a melhoria da qualidade da educação ofertada, no entanto, ainda assim, as medidas provisórias e vários decretos não são garantia para alcançar metas.

O tema qualidade surgiu a partir das reformas educacionais empreendidas no Brasil ao longo dos anos de 1990. Segundo Oliveira (2014), esse momento conduziu, com grande ímpeto, o foco na melhoria da qualidade da educação brasileira. Destaco que até este período, as demandas na educação se caracterizavam pela reivindicação do acesso à escolarização e da permanência das crianças na escola e, assim, reivindicações para a ampliação dos anos de estudo das crianças e jovens. Cappelletti (2015), Weber (2015), Ximenes (2014), Ramos (2016) e Arelaro (2017), dentre outros, evidenciam que embora tal temática ganhe maior visibilidade a partir desse período, a literatura especializada discute os entraves aos progressos nessa área, registrando problemas como as desigualdades no acesso e direito à escolarização e as altas taxas

de reprovação e de evasão escolar. Assim, ao longo dos anos, o debate sobre qualidade da educação assumiu diferentes enfoques e perspectivas. A qualidade passa a ser vista a partir dos dados obtidos através dos sistemas avaliativos educacionais, dados esses que apontam para a necessidade de combinar fluxo e desempenho escolar, fazendo com que alcançar a qualidade educacional signifique melhorar conjuntamente esses dois indicadores.

Nessa lógica, como esclarece Oliveira (2014), o Ministério da Educação (MEC) criou o Plano do Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2007, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 e normalizado pelo Decreto Presidencial nº 6.094. O Decreto dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, com o propósito de melhorar a qualidade da educação básica sob orientação da política educacional, por meio de ações para todos os níveis e modalidades de ensino e para as diferentes necessidades institucionais dos entes da federação. Nas palavras de Saviani (2007, p. 412.), o PDE “aparece um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. [...] Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura”. Com o PDE, o MEC cria o Ideb, um indicador de qualidade educacional que agrega os resultados de desempenho dos estudantes brasileiros (posteriormente, como já expliquei, obtidos pela Prova Brasil) e rendimento escolar – taxa média de aprovação na etapa de ensino (obtidos pelo Censo Escolar). Ou seja, o rendimento escolar é o resultado do produto entre a média padronizada da Prova Brasil (da escola/rede de ensino/município), ajustada para expressar valores entre 0 e 10, e o número de anos que os alunos levam para concluir uma série. Uma vez que os índices para o primeiro ano do Ensino Fundamental foram avaliados como baixos em relação ao que a OCDE estipula, Oliveira (2014) explica que foram instituídas metas progressivas desse índice para alcançar a média 6,0 até 2022. No período, o MEC traçou metas com desempenho bianuais para cada município para se aproximar dos índices dos 20 países da OCDE. Essas metas foram então monitoradas pelo Ideb e deveriam ser atingidas até 2022. Assim, cada ente federado teve que elaborar um Plano de Ações Articuladas (PAR), a fim de alcançar as metas do MEC, tanto no que tange ao Ideb local, como à implementação de ações determinadas pelo “Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação”.

Outra ação das políticas que agregam sentidos ao tema qualidade, segundo Oliveira (2014), é a que diz respeito à variável indicadora dos recursos e de complementação financeira do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Em relação à criação do Fundeb, a autora reportou o impacto

positivo na proficiência discente, ainda assim alertando que o aumento desses recursos empregados na educação não garante, necessariamente, melhoria da qualidade do ensino. Quanto às políticas educacionais e o desempenho discente, Oliveira (2014) considera que demonstram um grau muito incipiente de expansão, de maneira que é importante, pois, considerar os seus efeitos sobre o desempenho dos alunos enquanto melhoria da qualidade da educação. As variáveis indicadoras *implantação e organização do Ensino Fundamental de nove anos e aplicação dos recursos de redistribuição e complementação do Fundeb* são as que apresentam o melhor desenvolvimento. Essas são, portanto, algumas das ações das políticas implementadas para qualificar a educação, na visão da autora.

Para Weber (2015), o PNE e a valorização docente retraçam sentidos que foram se fixando nas políticas educacionais estabelecidas nos últimos 40 anos no contexto da luta em favor da democracia. O crescimento da demanda por escolarização exigiu políticas de caráter emergencial, avalia a autora, voltadas ao enfrentamento da carência de professores, mas tal situação foi alterada somente no final da década de 1980, quando a educação escolar se tornou objeto da luta em favor da democracia no país, passando a ser entendida como direito social básico a ser assegurado, com qualidade, para todos.

Ainda conforme Weber (2015), desde 1932 a questão da formação dos professores constituiu um dos fulcros dos debates educacionais em relação ao exercício docente desenvolvido sem preparação específica e sem formação geral e pedagógica. O “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁷ contribuiu para a preparação especializada dos professores em cursos de nível superior, no início do século passado, todavia, essa vertente não conseguiu orientar o debate e as ações de formação do magistério nas décadas seguintes, lembra a autora. Ela esclarece que:

O caráter emergencial da política de formação dos professores persistiu até os anos 1970, contraditoriamente no marco da Lei nº 4.024/1961 referência da legislação educacional brasileira do século 20, implantada no âmbito do projeto desenvolvimentista que vai de par com os processos de industrialização e urbanização crescentes do país, que impunham demanda progressiva por escolarização em todos os níveis de ensino, a ser assegurada por escolas públicas e pela rede privada de ensino (WEBER, 2015, p. 497-498).

Ainda neste contexto, a autora relata que a Lei nº 5.692/1971, promulgada em pleno regime autoritário, extinguiu as escolas normais, formação para o Magistério em nível médio

⁷ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado, entre outros, por Anísio Teixeira, Manuel Bergstrom L. Filho, José Ferraz de Almeida Júnior, Cecília Meireles. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 18 nov. 2021

(então 2º grau), profissionalizante, que admitia a formação de docentes para os anos finais do ensino fundamental (então denominado 1º grau) e das disciplinas do ensino médio (2º grau) em licenciatura curta. O Plano Decenal Educação para Todos - 1993-2002⁸, destaca Weber (2015), também permitiu o alargamento do sentido de valorização do docente ou do magistério, no debate social. A autora ainda ressalta a iniciativa do MEC para dar materialidade ao compromisso assumido pelo Brasil como subscritor da *Declaração de Jomtien*, em 1990. Neste contexto, argumenta:

[...] Como política educacional o MEC desde a promulgação da Constituição Federal em 1988, criou o FUDEP pela Emenda Constitucional 14/1996 e da Lei nº 9.424/1996 dela decorrente, com alocação dos recursos financeiros obrigatoriamente vinculados à educação fundamental, pelas três esferas de poder, um passo significativo na política de valorização dos profissionais da educação,[...] mas foi a LDB de 1996 que provocaria a mobilização da sociedade para o cumprimento do seu Art. 87 § 1º, segundo o qual a União, no prazo de um ano após a sua promulgação, deveria encaminhar ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação (PNE), com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, em sintonia com a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de 1990. (WEBER, 2015, p. 505-506).

Dessa forma, para a autora, os sentidos em disputa passam pela valorização docente a ser estabelecida pela política educacional, a partir de reivindicação por melhores condições de trabalho, bem como pela formação inicial e continuada previstas no PNE para consolidar a valorização da docência e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação escolar.

Diante desse quadro, no qual as políticas de busca por qualidade incluem o problema da valorização docente, ao mesmo tempo ampliando o controle sobre os professores, é ressaltado nos artigos o modelo de gestão que embasa a política educacional paulista no contexto dos anos de 1995 a 2014. Ramos (2016) esclarece que, na “Nova Gestão Pública”, o modelo gerencialista de gestão objetiva agregar princípios, valores e estratégias provenientes da administração privada (racionalização de tarefas; separação entre os níveis estratégico e operacional de decisão e ação; gestão por objetivos/resultados; remuneração por desempenho, etc.) à gestão pública.

Também de acordo com Ramos (2016), esse modelo foi fortalecido no cenário mundial, notadamente a partir dos anos de 1980, com características presentes também no Brasil desde os governos militares. O gerencialismo foi claramente adotado por volta dos anos 1990, com Fernando Collor de Mello, do Partido da Reconstrução Nacional (PRN) – primeiro Presidente

⁸ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/> Acesso em: 18 nov. 2021

brasileiro eleito por voto direto após o regime militar. Contudo, consolidou-se apenas por meio do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), sob a denominação Administração Pública Gerencial, posta por Bresser-Pereira, responsável pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB), quando se explicitam os pressupostos e mecanismos para implementação de uma reforma de cunho gerencial. Conforme explica a autora, o que se pretendia no Brasil era instalar uma administração pública de cunho gerencial, por meio de um Plano Diretor, sob a justificativa de se corrigir falhas cumulativas das gestões anteriores. Nesse contexto, o documento Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado traçou estratégias básicas para a Reforma no Estado, com políticas educacionais que ampliaram o controle com o modelo gerencialista via uma série de programas, a estipulação de metas e avaliação externa das escolas, aferidas pelo Ideb, e, sobretudo, pelo controle do trabalho dos professores e de todos da escola.

Em face da regulamentação da educação prevista pela centralidade curricular, com a expansão e democratização do ensino, Arelaro (2017) ressalta a obrigatoriedade de se iniciar o ensino fundamental aos seis anos de idade para todas as crianças brasileiras, que já tem mais de dez anos como política educacional⁹. Na maioria dos estados e municípios, especialmente nos mais pobres, avalia a autora, o ensino fundamental de nove anos foi implantado quase imediatamente após a publicação da Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006), que estabelecia o prazo máximo em 2010 para estados, municípios e Distrito Federal criarem as condições para a nova organização do Ensino Fundamental, quando esta passava a ser obrigatória em todo o País.

Para Arelaro (2017), a antecipação da escolaridade, com o ingresso de crianças de cinco anos no Ensino Fundamental foi estimulada pela propaganda sobre as vantagens dessa antecipação, não respeitando, assim, as etapas da educação infantil. A autora argumenta que uma das motivações para a adoção da antecipação da escolaridade do Ensino Fundamental foi a possibilidade de aproveitamento dos recursos do Fundeb. Nesse sentido, a autora avalia que mesmo sendo o valor aluno-ano do Fundeb praticamente semelhante ao dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é certo que o atendimento em período integral, que se fez presente numa política nacional no país no governo de Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT) (2011-2014; 2015-2016) e perfaz reivindicação de número significativo das famílias brasileiras, gera mais gastos. Portanto, a autora julga ser prudente pensar tais políticas, mas é preciso respeitar as

⁹ A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e a antecipação da idade de ingresso das crianças, nessa etapa de ensino, para cinco ou seis anos de idade, se deu com a Lei nº 11.274/2006 (BRASIL, 2006).

etapas de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos, pois a educação na idade certa é um direito das crianças brasileiras.

Em seu estudo, Ximenes (2014) aponta os fundamentos da Constituição Federal (CF) de 1988 na discussão das políticas que dela decorrem. Assim, explica que a Constituição estipula um conjunto de princípios para o ensino, dentre eles a garantia de padrão de qualidade (CF/88, Art. 206, VII) e o direito à educação. Movimentos em defesa da escola pública produzem uma série de debates e mobilizações, como a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ações que emergem das discussões em torno da CF. Também o MEC formula o Custo Aluno Qualidade (CAQ), em torno do qual se discute “[...] que a qualidade dos processos do ensino e aprendizagem esteja relacionada com a qualidade dos insumos utilizados e que a garantia de insumos adequados seja condição necessária” (XIMENES *apud* CARREIRA; PINTO, 2007, p. 1029). O novo PNE e as agendas de juridificação¹⁰ dos aspectos relacionados à qualidade da educação básica se dão porque, segundo Ximenes (2014), há um forte impulso no País quanto à regulação jurídica da qualidade da educação básica, principalmente no que se refere à complexificação das ferramentas de juridificação utilizadas no campo educacional. Prova disso, segundo o autor, é a grande relevância que o tema alcançou no novo PNE (Lei nº 13.005/2014), que serviu de base para os debates durante os processos de regulamentação do direito e da política educacional.

Ao comentar as políticas mais atuais, o autor ainda elucida que com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Mínimos de Qualidade, o CAQ e a Lei de Responsabilidade Educacional, o PNE 2014-2024 estipula quatro agendas de juridificação expressamente articuladas à definição do conteúdo do direito à qualidade da educação básica, em sua dimensão prática (empírica). Ximenes (2014) sugere um marco normativo amplo sobre o conteúdo jurídico do direito à qualidade da educação básica e evidencia que os direitos só podem proteger os aspectos mínimos, como uma vaga em uma escola pública, mas não caberia discutir aspectos, por exemplo, como o modo pelo qual tem que se dar a qualidade da educação. Assim, o autor propõe romper com a ideia de exigir direitos só no judiciário, porque não é só na judicialização que se encontra a possibilidade de discutir determinadas questões. Para ele, existe uma parte do direito à educação que pode ser bastante impositiva, tal como no caso de vagas nas escolas e creches públicas, visto que, se não fosse por uma determinação judicial, esse direito estaria menos protegido.

¹⁰ Juridificação é o “Processo de expansão e adensamento do direito positivo na sociedade moderna”, conforme o Dicionário Informal *online*. Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/juridifica%C3%A7%C3%A3o/> Acesso em: 07 dez. 2020.

É por essa via, por exemplo, que assistimos a ampliação da oferta da educação infantil em Rondonópolis, Mato Grosso (MT), via determinação de promotores públicos aos prefeitos dos últimos governos locais. O que o autor propõe é que o direito possa ser visto também como um referencial normativo mais amplo de análise para implementação das políticas públicas educacionais, com duas perspectivas diferentes: uma forense-normativa e outra dos direitos humanos, para garantir o padrão de qualidade do ensino previsto nos princípios da Constituição. Deste modo, o autor chegou nas sete dimensões de proteção normativa (XIMENES, 2014, p. 1046-1047), com um mínimo de proteção jurídica na legislação brasileira, como na LDB, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na Lei do Piso Salarial do Magistério e na Lei do Fundeb, considerando essas sete dimensões como um marco normativo ou um referencial para analisar em que medida o direito à qualidade da educação está sendo assegurado. Também pondera que essas sete dimensões sirvam para a construção de referenciais e indicadores da qualidade educativa, ampliando o referencial de indicadores de qualidade para além do Ideb.

O artigo das autoras Matheus e Lopes (2014) traz outra possibilidade de pensar os sentidos de qualidade que circulam no campo da educação e sobre políticas curriculares, e tenciona construir outros imaginários pedagógicos em que seja possível o deslocamento do que se encontra sedimentado. As autoras relatam como as políticas influenciam diretamente na elaboração do currículo. Na visão das autoras, essas políticas compreendem disputas antagônicas de sentidos de educação, que se dão em momentos específicos, sendo sempre contextuais e sujeitas à negociação. Essa negociação é o que pode oportunizar o aparecimento da democracia radical e plural, como esclarece Mouffe (2003). Destaco que minha pesquisa se aproxima das discussões dessas autoras, elas são referências para o estudo do tema tratado nesta pesquisa. Matheus e Lopes (2014) investigaram os discursos de qualidade da educação do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2011), do PT, salientando sentidos de qualidade que se mantiveram durante o governo de Dilma Rousseff, do mesmo partido, iniciado em 2011.

Matheus e Lopes (2014) esclarecem que no Governo de Fernando Henrique Cardoso foi instituído um projeto de centralidade curricular, frequentemente denominado neoliberal, que materializou as seguintes políticas: parâmetros curriculares nacionais, avaliação de livros didáticos, sistemas nacionais de avaliação, apenas para citar algumas. Além de várias críticas de curriculistas brasileiros à centralização curricular, houve também grande expectativa por parte de movimentos sociais e de pesquisadores do campo do Currículo de que esse quadro se modificasse com a mudança de governo com a eleição de Lula. Com amplo apoio dos setores educacionais populares, no seu primeiro mandato esperava-se uma contraposição das lógicas privatista e gerencialista de educação instauradas nos governos anteriores, que, segundo o próprio

discurso do projeto eleitoral petista, foram incapazes de universalizar a educação com qualidade sociocultural. De acordo com as autoras, o fato de o governo Lula ter adjetivado a qualidade almejada na educação como “sociocultural”, como explicarei mais adiante, consistiu numa tentativa de instituir um corte antagônico ao projeto do governo Fernando Henrique Cardoso, que defendeu a qualidade adjetivada como total numa concepção neoliberal. A reivindicação de uma qualidade sociocultural da educação foi a marca das demandas por educação do Plano de Governo de Lula, na campanha de 2002.

O que se observou, conforme Matheus e Lopes (2014), no período investigado, acerca da centralidade do currículo nas políticas, foi a acentuada continuidade dos mecanismos de centralização de poder, como o acirramento da proposta de currículo único (uma base nacional comum), na base de políticas como a do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o acesso ao ensino superior, com forte valorização nos rankings das escolas, que passaram a ser destacadas pela mídia como de qualidade ruim. As autoras observam que nos anos de 1990 a 2012 as críticas não se multiplicaram, mas houve hegemonização de um projeto de centralidade curricular, não necessariamente tendo as instituições educacionais do governo federal como centros de onde emanavam discursos. Elas discorrem sobre a existência de processos discursivos descentrados, em que uma pluralidade de demandas sociais reivindica qualidade da educação – e não um ente unificado chamado Estado –, de modo que os textos curriculares passam a contemplar tais demandas embora sejam assinados pelo Ministério da Educação como mais uma de suas representações.

Assim como as autoras, assumindo uma perspectiva discursiva de análise das políticas de currículo, defendo, nesta pesquisa, que:

É por intermédio desse enfoque que defendemos haver uma teoria curricular que subsidia os textos das políticas e, dessa forma, nos torna, também, produtores de sentidos para as políticas em curso, sempre em complexos processos de tradução. A colaboração direta de pesquisadores do campo do currículo na escrita desses textos só reforça a posição que assumimos a respeito dos nexos entre teorias e políticas de currículo. (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 339).

Nesse sentido, Matheus e Lopes (2014) nomeiam essas políticas como um projeto de centralidade curricular ao se referirem à constituição de um discurso produzido pela articulação de diferentes demandas sociais no período de 2003 a 2012. É pela reiteração de sentidos nas políticas educacionais de FHC, Lula e Dilma, que as autoras consideram esse período borrado, isto é, seus limites temporais são manchados pela repetição de um significante. Apoiadas em Wolfreys (2009), elas observam que rastros de outras épocas (de um governo ou de outro), no

sentido derridiano, mostram-se como espectros, aquilo que está sempre a nos ameaçar, se inserem discursivamente na contemporaneidade. Assim, nos governos Lula e Dilma, como no governo de Fernando Henrique Cardoso, há ações com a finalidade de produzir um centro na política curricular, como verbas internacionais garantidoras da infraestrutura para esses propósitos. Porém, o discurso está muito além dessas ações. Esse discurso, segundo as autoras, faz referência a um significante genérico – um nome – aglutinador de sentidos. São os sentidos curriculares e pedagógicos que garantem tais articulações no discurso, na medida em que operações linguísticas tornam possível a hegemonização de determinados sentidos da política. Elas ressaltam que sempre é possível desconstruir o que está sedimentado no imaginário pedagógico, lembrando que, embora seja difícil, não é impossível se livrar das amarras do que está solidificado.

Para tanto, as autoras defendem a introdução do *político* no modo de compreender a *política* com a perspectiva discursiva e pós-fundacionalista do currículo, para enfraquecer o status ontológico dos fundamentos, como forma de dar visibilidade aos acontecimentos da política. No que se refere ao significante qualidade da educação, as autoras argumentam que os discursos curriculares e hegemônicos se formam no enfrentamento aos antagonismos na constituição do currículo. É nesse sentido que o currículo em voga, ou o que se defende como o melhor, está sempre marcado pela ideia de inovação, sempre com a intenção de superar o que vinha antes, esclarecem. Para Laclau (2011), autor no qual se baseiam, a fronteira entre o que se projeta e o que se deseja superar se constrói por meio de significantes vazios¹¹. Nessa lógica, as autoras discutem como nas políticas em análise o significante qualidade da educação é vazio de sentidos (por serem atribuídas a ele várias demandas sociais e educacionais, visto que ninguém é contra a qualidade da educação) e passa a funcionar como mecanismo de constituição da hegemonia da política de currículo centralizada.

As autoras chamam a atenção para dois discursos de qualidade que inicialmente se apresentavam como antagônicos nas políticas: o discurso da qualidade que se pretende total, difundido, em parte, com apoio de grupos empresariais, e o discurso de qualidade social, constituído, também em parte, por movimentos sociais (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 340). A articulação entre esses discursos acaba por produzir antagonismo entre o projeto de qualidade em torno do significante conhecimento. As autoras evidenciam que o discurso da qualidade da educação não se limita aos anos de 1990, mas foi nessa época que se passou a difundir propostas de qualidade total, levando a escola a operar de acordo com o modelo empresarial. O movimento Todos Pela

¹¹ De acordo com Matheus e Lopes (2014), o significante vazio é aquele que é esvaziado pelo excesso de sentidos.

Educação é um exemplo emblemático desse momento marcado pela influência gerencialista, como mencionado nas discussões de alguns autores citados nesta revisão de literatura.

Com a entrada do PT no cenário político, a prática coletiva passa a referenciar as dinâmicas políticas do governo ao mesmo tempo em que são mantidos preceitos utilitaristas. Assim, o adjetivo social, para as autoras, agrega à qualidade sentidos vinculados ao que seja *de Todos e Para Todos*, evidenciando como o adjetivo Total refere-se ao que, se não é para poucos, acaba restringindo a educação à meritocracia. Para Matheus e Lopes (2014), tais discursos – o da qualidade que se pretende total e o da qualidade social – produzem uma equivalência por se referirem a múltiplas demandas constituídas no período pelo que venha a ser “boa” educação. Entre essas demandas, estão a reivindicação de educação integral, a demanda da avaliação externa, a demanda por um currículo comum no País, a demanda pela diversidade nos currículos etc. Embora cada demanda/projeto forje discursos que produzem subjetividades, as autoras defendem que são constituídas duas cadeias de equivalência no período dos governos mencionados: “[...] uma com metas objetivas de inclusão e aprendizado e outra com demandas curriculares que tentam projetar o conhecimento como associado às reconhecidas bandeiras da perspectiva crítica em educação e em currículo.” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 343).

As autoras ainda indicam que a avaliação passa a ser defendida como capaz de contribuir para a melhoria da qualidade da educação, através de instrumentos padronizados que verificam o nível de instrução dos alunos. Dessa maneira, o Saeb aplica avaliações em larga escala, aferidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com a finalidade de medir a aprendizagem para verificar se as metas de desempenho dos estudantes foram alcançadas. As autoras destacam que, no texto do Saeb (BRASIL, 2009), a qualidade deve ser balizada por critérios pelos quais as instituições serão avaliadas a partir de um padrão mínimo de qualidade a ser garantido pelo poder público a todos, oportunizando a equalização das oportunidades (BRASIL, 2006), como também a abertura de espaços favoráveis à aprendizagem. Os sistemas de avaliação servem para medir a eficiência e eficácia do ensino constatadas nos exames, segundo essa lógica da educação como desempenho. Assim, sentidos instrumentais de eficácia e eficiência foram reiterados para além da qualidade total do governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB), mas também na significação da qualidade social, a partir do lema do *Todos e Para Todos*. Portanto, são cadeias equivalenciais na disputa por sentidos atribuídos à qualidade da educação. O que as autoras enfatizam é que a excessiva preocupação com os resultados dos testes padronizados obscurece aspectos altamente valorizados nas escolas e que não são mensuráveis.

Para as autoras, os discursos políticos colocam em disputa a própria possibilidade de fixar sentidos para o que seja qualidade da educação (e currículo), mas o que se processa é uma significação híbrida acerca da qualidade. Isso se dá a partir de estruturas sedimentadas com as quais sempre interpretamos a textualidade política (MATHEUS; LOPES, 2014), ou seja, interpretamos como podem ser solucionados os problemas na educação a partir de sedimentações das tradições educativas e o que é entendido como problema ou crise depende dos sentidos cristalizados nos discursos educacionais. Contudo, Matheus e Lopes (2014) acreditam que sempre é possível desconstruir essas sedimentações, e apresentar outras possibilidades de leitura.

2.4 Indicadores da qualidade da educação para além da mensuração

Venho indicando nesta pesquisa que a qualidade da educação pode ser pensada para além de sentidos mensuráveis, como os sentidos que foram sendo sedimentados e foram hegemônicos na política de BNCC no Brasil. Nem sempre a avaliação esteve ligada a aspectos mensuráveis. Ela também serve como indicador de qualidade da educação, mas, para sair dessa lógica sedimentada, é importante pensar que mesmo o termo qualidade não tem uma significação pronta e acabada, sua abordagem está sempre inserida em contextos históricos, de acordo com as demandas dos tempo-espacos em que estão localizadas as lutas por educação. As demandas por avaliação, como venho problematizando, giram em torno do significante qualidade da educação e sobre o termo disputam-se e mobilizam-se diferentes significações e projetos para a educação e uma delas é a discussão sobre a avaliação como signo de qualidade (FRANGELLA, 2020, p.559). Assim, ao longo do tempo, a avaliação vem ganhando sentidos mensuráveis voltados para atender propósitos e interesses mercadológicos, obscurecendo a realidade da vida na escola que nenhuma avaliação tem conseguido mensurar.

Para corroborar essa discussão, buscarei examinar o documento “Indicadores de qualidade na Educação” (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004), disponibilizado na página do Ministério da Educação/MEC¹² – coordenado por parcerias de várias organizações governamentais e não-governamentais pelos programas: Ação Educativa (10 anos), Unicef, UNDP, INEP¹³ e pelo grupo técnico Campanha Nacional pelo Direito à Educação

¹² Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf Acesso em dez/2021

¹³ Fundo das Nações Unidas para Infância (Unicef); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDEP-*sigla de* United Nations Development Programme/PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento); Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

(CENPEC), Confederação Nacional dos Trabalhadores da educação (CNTE), Conselho Nacional dos Dirigentes Estaduais de Educação (CONSED), Fundação ABRINQ, Instituto Brasileiro de Geografia estatística (IBGE), Instituto Pólis, Instituto de Pesquisa econômica Aplicada (IPEA), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), CAISE-MEC (?), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA-MEC), Secretaria de Ensino Fundamental (SEIF-MEC), Secretaria de Estado de Educação de São Paulo (SEE-SP).

Trata-se de um documento que pode ser considerado de expressiva importância, por articular este conjunto de programas e instituições nacionais e internacionais, quando a qualidade da educação é problematizada no Brasil, já no governo de Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores/PT). Por serem instituições que representam segmentos públicos e privados, representações de classe, como o CNTE, já é possível sinalizar para como qualidade e avaliação são associadas por demandas diferenciais. Outro fator a se considerar é que, à época, tais entes externos ao governo brasileiro mantinham um diálogo permanente com o Ministério da Educação e atuavam na produção das políticas públicas.

O documento sugere a ideia de indicadores¹⁴ ao apresentar a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade, que são as dimensões do que é vivenciado na/pela escola (p.5), como a necessária participação de toda comunidade escolar, pais e alunos, defendida como participação democrática de toda comunidade. Assim, a implantação de um conjunto de indicadores de qualidade teria por finalidade criar um quadro de sinais que possibilitaria identificar o que acontece na escola de bom e/ou o que precisa melhorar, pois, “Com um bom conjunto de indicadores tem-se, de forma simples e acessível, um quadro de sinais que possibilita identificar o que vai bem e o que vai mal na escola, de forma que todos tomem conhecimento e tenham condições de discutir e decidir as prioridades de ação para melhorá-lo”. (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004, p.8). O documento insere a parceria e a participação de toda comunidade escolar como um modo de possibilitar, discutir e decidir as prioridades de ação na escola para melhorar. Assim, ainda diz o documento:

¹⁴ Para explicar mais pontualmente a ideia de indicadores, o documento explicita: “Indicadores são sinais que revelam aspectos de determinada realidade e que podem qualificar algo. Por exemplo, para saber se uma pessoa está doente, usamos vários indicadores: febre, dor, desânimo. Para saber se a economia do país vai bem, utilizamos como indicadores a inflação e a taxa de juros. A variação dos indicadores nos possibilita constatar mudanças (a febre que baixou significa que a pessoa está melhor; a inflação mais baixa no último ano indica que a economia está melhorando). Aqui, os indicadores apresentam a qualidade da escola em relação a importantes elementos de sua realidade: as dimensões.” (Indicadores da qualidade da educação. Ação Educativa, Unicef, PNUD, INEP-MEC, 2004, p.5)

Este instrumento foi elaborado com base em elementos da qualidade da escola: as dimensões. São sete dimensões: ambiente educativo, prática pedagógica, avaliação, gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, espaço físico escolar e, por fim, acesso, permanência e sucesso na escola. Ou seja, a qualidade da escola envolve essas dimensões, mas certamente deve haver outras. Cada uma dessas dimensões é constituída por um grupo de indicadores. Os indicadores, por sua vez, são avaliados por perguntas a serem respondidas coletivamente. A resposta a essas perguntas permite à comunidade escolar avaliar a qualidade da escola quanto àquele indicador, se a situação é boa, média ou ruim. A avaliação dos indicadores leva à avaliação da dimensão. (Indicadores da qualidade na Educação. Ação Educativa, Unicef, PNUD, INEp-MEC, 2004, p.10).

A finalidade do documento é subsidiar a educação com indicadores qualitativos e, a partir das dimensões dos acontecimentos da escola, propor indicadores locais que permitam afastar das avaliações a normatividade prescritiva, mas, ao mesmo tempo, dialogando, de certo modo, com a avaliação padronizada. Ainda assim, a avaliação não fica fechada nos desempenhos dos estudantes, visando criar oportunidade de a escola, enquanto local de produção de políticas, como também de avaliação, pensar outras formas de discutir seu trabalho (de se autoavaliar) que não sejam conduzidas na dinâmica da prestação de contas. A lógica da avaliação relacionada a sentidos mercadológicos vem sendo conferida pelo ideário hegemônico, na atualidade, na tentativa contingente de fechamento de sentidos do que seja avaliar. Sobre essa lógica, Frangella (2020) ressalta que:

[...] a avaliação parece figurar como indicativo de ‘presença de qualidade’ reduzindo uma análise multidimensional a uma única dimensão, numa mudança de rota dos discursos que vinham sendo construídos acerca da qualidade da educação que, ainda que sejam passíveis de crítica e também remetam a ideia da produção de indicadores, traziam à tona outros sentidos para essa discussão, como se observa na leitura do documento disponibilizado na página do Ministério da Educação/MEC – ‘Indicadores de qualidade na Educação’ (Ação Educativa, Unicef, PNUD, INEp-MEC, 2004). (FRANGELLA, 2020, p, 564-565, grifos da autora).

Essa multidimensionalidade da análise proposta pelo documento refere-se tanto às sete dimensões apresentadas para os indicadores de qualidade, quanto ao fato de que é destacada a possibilidade de haver outros indicadores, que devem ser considerados pela escola na reflexão coletiva de seu trabalho. Neste sentido, o documento propõe que a avaliação dos indicadores direcione a avaliação das dimensões. O documento, como indicador de um dispositivo avaliativo de caráter experimental, foi norteador em algumas instituições e escolas – municipais e estaduais – responsáveis pela aplicação inicial do instrumento.

Vale ressaltar que se abordo essa discussão aqui, isso não se trata de concordar ou desaprovar os indicadores para a avaliação, mas de problematizar discursos produzidos a partir do significativo avaliação, que também fixam sentidos quantitativos de qualidade nas políticas de avaliação e, no rastro desse contexto, constituem as políticas curriculares. Nesse sentido, a produção curricular na escola é entendida como uma formação discursiva afetada por diferentes dimensões da política educacional, atribuindo sentidos conforme algumas demandas entram em disputa – em dado espaço-tempo – e de outras questões que passam pela escola.

A avaliação como mensuração mostra-se como estratégia de controle e garantia de qualidade entendida como resultado de desempenhos dos estudantes, como tentativa de superação da crise vivida na educação, como uma crise de falta de conhecimento/conteúdo (CUNHA, 2015). Ideias de crise ou de falta de qualidade na educação são fortalecidas por práticas discursivas que induzem pensar que uma boa educação se daria se o sistema educacional fosse capaz de produzir resultados quantificáveis/mensuráveis e assim se resolveria a falta de qualidade de que acusa-se a escola hoje (de falta de conhecimentos/conteúdos), denunciada nos discursos das políticas públicas educacionais. Macedo (2013) argumenta que as políticas educacionais e curriculares no Brasil têm se legitimado a partir da produção de uma ideia de crise da educação sendo que, como solução a essa crise, a avaliação de conteúdos ensinados-aprendidos é tornada palpável e crível por meio da divulgação de uma série de dados estatísticos. Isso leva a um ciclo de acusações e desconfianças sobre as escolas e os professores, pois os resultados das avaliações são tomados como prova de que a educação precisa de intervenção.

É importante observar que nos discursos de crise produzidos em torno do significativo avaliação aliando-o ao currículo, os sentidos voltados para a avaliação servem como controle, bem como comprovação do que seja qualidade da educação, o que vem a ser compreendido como uma dualidade fixada: avaliação/qualidade (FRANGELLA, 2020). Desta forma, a avaliação é tida como um termômetro de verificação da aprendizagem, como resposta ao cumprimento de uma lógica normativa, o delineamento de garantias para superar a crise da qualidade na educação. Nesse sentido, a avaliação é orientada pela lógica da eficiência e é reiterada como formadora de significados de qualidade, passando a ser entendida como signo de qualidade, ocultando outras significações produzidas no interior da escola.

É também importante lembrar que qualidade da educação também esteve ligada ao acesso e à permanência na escola, e ainda que isso seja um problema não de todo resolvido, esse direito tem avançado, desde os movimentos por universalização da educação básica, na década de 1990, expressa no Artigo 4º da LDBN nº 9.394/1996. A questão da crise da qualidade (ou da falta dela) reduzida à falta de conhecimento ensina/aprendido potencializa os discursos

educacionais, fixando significados em torno do currículo e, conseqüentemente, cria as condições para fundamentar os indicadores de qualidade da educação voltados para sentidos de mensuração.

Desde os anos de 1990, com a criação do SAEB, e posteriormente, em 2011 com a criação do IDEB até os dias atuais, diferentes políticas curriculares se alinham às significações de avaliação voltadas para demandas mercadológicas, contemplando objetivos e competências para se alcançar metas incorporadas ao currículo. A ideia de indicadores que controlam e mensuram a aprendizagem dos alunos foi fortalecida desde então. São mercadológicas, pois a prescrição do que deve ser ensinado/aprendido foi significando o conhecimento como coisa, por outro lado, levando também ao aparecimento de grupos que buscam lucrar com a circulação e venda de materiais pedagógicos. Hoje há sites (<https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/23/veja-o-que-muda-entre-os-pcns-e-a-bncc-de-lingua-portuguesa>, por exemplo, ou <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/pcnparametros-curriculares-nacionais.htm>), que passam a produzir materiais para os professores e escolas consumirem, ressaltando que estão de acordo com a política curricular. São sentidos que vão atribuindo aspectos valorativos ligados a testes padronizados e à lógica de *accountability*.

No entanto, há hibridações entre sentidos de mensuração, lógicas comportamentais e também críticas nas políticas do período, como analisa Macedo (2014). É importante ressaltar que a reiteração/repetição das demandas por qualidade associada a dados quantitativos, outros sentidos foram vinculados ao termo qualidade produzindo um apagamento ou afastamento do que se propôs em torno dos indicadores da qualidade da educação no início dos anos 2000. Também é possível dizer que outros sentidos de indicadores de qualidade (qualitativos) – outras diferenças – foram tornadas menos importantes pela hegemonia da lógica de transparência dos resultados mensuráveis.

Isso porque, ao longo dos tempos, o termo avaliação foi aglutinando significações de demandas empresariais voltadas para a eficiência e eficácia do ensino, enquanto os estudantes e o conhecimento foram transformados em produtos mensuráveis. Frangella (2020, p.561) argumenta que neste processo houve e há um encadeamento discursivo em que eficácia-eficiência-qualidade-avaliação impele na redução da avaliação como resultado e, para suplantar a crise, apresenta-se a busca do bom resultado (que se torna resultado de performances mensuráveis). Então, a busca do bom resultado é justificada como a garantia de qualidade a ser aferida pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em todo o território brasileiro, como já mencionado na seção anterior. A BNCC (BRASIL, 2017), por exemplo, foi constituída a partir

das competências, que organizam as condições para que as aprendizagens sejam aferidas, afetando diretamente a política curricular nas escolas. As políticas de avaliação como o SAEB, o IDEB, a Prova Brasil, ANA/PNAIC e avaliações externas incubem o professor da responsabilidade da aprendizagem dos estudantes de uma infinidade de conteúdos e da elevação dos resultados das escolas como produto final, significando este dado pelas políticas de avaliação como expressão de qualidade. Frangella (2020, p. 560) argumenta que tais avaliações não devem e não podem ser consideradas como indicadores de qualidade, sob pena de uma essencialização, pois, ao se estabelecer uma correspondência biunívoca de qualidade com desempenho busca-se fixar uma perspectiva em que qualidade significa proficiência e eficácia.

Ficam subsumidos outros sentidos de avaliação e de qualidade, pois mesmo o documento em exame, Indicadores da Qualidade da Educação (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004), sugere que a avaliação não seja vista somente como controle do processo ensino-aprendizagem, mas que seja conduzida como um processo de acompanhamento, também um instrumento e uma ação participativa na melhoria da qualidade da escola. Tal documento também afirma que devem ser produzidos e revistos contextualmente os indicadores, instrumentos e processos. Assim, sugere uma dimensão sobre avaliação, por exemplo, que se realiza em sala de aula e, de forma indissociável, a avaliação da escola. Apresento, a seguir, um parágrafo do documento Indicadores da qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004, Dimensão 5, p. 27) que explicita estes aspectos, que foi reorganizado por mim na forma de tópicos, visando apontar mais enfaticamente para a discussão da avaliação:

- A avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo. Por meio dela, o professor fica sabendo como está a aprendizagem dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar a sua própria prática pedagógica.
- Um bom processo de ensino–aprendizagem na escola inclui uma avaliação inicial para o planejamento do professor e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho (seja ela um tópico da matéria, um bimestre ou um ciclo).
- Quando pensamos em avaliação, estamos falando de algo muito mais complexo que uma prova. A avaliação deve ser um processo, ou seja, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas. Os alunos podem ser avaliados, por exemplo, por um trabalho em grupo, pela observação de seu comportamento e

de sua participação na sala de aula, por exercícios e tarefas de casa. Assim, o estudante pode exercitar e inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial e avaliando sua compreensão dos conteúdos curriculares e seus avanços.

- Uma boa avaliação é aquela em que o aluno também aprende. A autoavaliação – quando o aluno avalia a si próprio – é uma ótima estratégia de aprendizagem e construção da autonomia, facilitando a tomada de consciência de seus avanços, suas dificuldades e suas possibilidades. É importante também que os alunos ajudem a escolher os modos pelos quais serão avaliados, o que traz o comprometimento de todos com a avaliação. Mas a avaliação não deve se deter apenas na aprendizagem do aluno.
- Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante. E é exatamente isso que este material propõe: apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola. Portanto, se sua escola está utilizando este instrumental, é sinal de que essa avaliação ampla sobre a qual estamos falando, de alguma forma, está acontecendo.

Nessa perspectiva, a avaliação é defendida como um instrumento, um recurso, uma prática, uma criação, uma intervenção colegiada, que sempre pode assumir mudanças e, mais importante, uma ação que é singular de cada escola para nortear seu trabalho e o trabalho docente por demandas, portanto, contextuais de cada escola. Ela é singular e tende, neste sentido, a aprofundar essa singularidade que é o projeto educativo de cada escola. Ressalto que qualidade da educação, ainda neste sentido, também deve atender as condições de trabalho dos professores, formação, permanência e estabilidade profissional, bem como a valorização do plano de cargos e carreira dos profissionais da educação, que são apresentados, no documento, em uma das dimensões previstas nos indicadores da qualidade da educação, que assim orienta:

Todos os profissionais da escola são importantes para a realização dos objetivos do projeto político-pedagógico. Os professores são responsáveis por aquilo que os especialistas chamam de *transposição didática*, ou seja, concretizar os princípios político-pedagógicos em ensino–aprendizagem. Cada um dos demais profissionais tem um papel fundamental no processo educativo, cujo resultado não depende apenas da sala de aula, mas também da vivência e da observação de atitudes corretas e respeitadas no cotidiano da escola. Tanta responsabilidade exige boas condições de trabalho, preparo e equilíbrio. Para tanto, é importante que se garanta formação continuada aos profissionais e também outras condições, tais como estabilidade do corpo docente, o que incide sobre a consolidação dos vínculos e dos processos de aprendizagem, uma adequada relação entre o número de professores e o número de alunos,

salários condizentes com a importância do trabalho, etc. (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004, p. 37).

Ressaltar o projeto político-pedagógico da escola, que é o núcleo da ação coletiva, e destacar as condições de trabalho, o salário e a carreira, são movimentos que o documento faz que ampliam a discussão sobre os indicadores de qualidade, sobretudo como demandas críticas na educação, que são históricas. Pontuei, na Introdução da dissertação, e aqui repito, que para Monlevade (2016) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) é clara ao definir qualidade da educação como um conjunto de insumos que criam as condições para as crianças aprenderem. Tais sentidos qualitativos de indicadores de qualidade já circulavam no campo associados às lutas históricas pela educação pública e para todos no Brasil, já na democratização do país, antes mesmo da homologação da LDBN, em 1996.

É assim que o documento em questão registra uma série de demandas similares e não mensuráveis para o que seja indicadores de avaliação no contexto brasileiro, embora hoje a hegemonia da mensuração, da transparência, tenda a bloquear outros sentidos. No documento chama-se a atenção para a forma de observar o processo ensino-aprendizagem, por exemplo, que deve considerar outras dimensões (da vida, da individualidade de alunos e professores) ligadas à aprendizagem, mas que não são mensuráveis. O termo qualidade ligado à mensuração sedimenta valores e lógicas que não cabem na educação como processo que tem a ver com as vidas que são vividas e com sujeitos que existem na escola (PINAR, 2016). Nesta lógica, uma única dimensão da escola é criada (ensinar-aprender) como algo transparente e totalmente controlável, apagando outros significados que vinham sendo construídos sobre qualidade da educação desde a formulação do documento Indicadores da qualidade na Educação. Neste contexto, os discursos produzidos pelas políticas de avaliação vão se naturalizando e sedimentando o que é avaliar e o que é qualidade da educação, levando a uma monitorização da ação dos professores que, muitas vezes, é reiterada pela escola.

O indicador de qualidade e as dimensões apontadas pelo documento, também o modo como o documento destaca a avaliação na prática pedagógica, sugerem que a aprendizagem dos alunos seja respeitada em sua individualidade, de forma a levá-los a autonomia enquanto indivíduos livres, mas, ao mesmo tempo, também sugerem um professor mais autônomo e capaz, que sabe conduzir seu trabalho, e uma escola que se esforça para realizar a educação:

Por meio de uma ação planejada e refletida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realiza seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos

alunos, o que significa observá-los de perto conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. Crianças, adolescentes, jovens e adultos vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de planejar as aulas com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber. (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004, p. 37).

Os indicadores da qualidade da educação foram criados com o propósito de ajudar a comunidade escolar na avaliação e na melhoria da qualidade da escola, como é justificado, mas são passíveis de críticas. Uma crítica possível é quanto certa insistência na prática pedagógica do professor, mais fechada na ideia de ensinar e aprender conteúdos, como se isso fosse, por vezes, a totalidade da relação professores e estudantes. O documento reconhece que o termo qualidade é abrangente e que cabe a cada comunidade escolar, de acordo com sua cultura, localidade e espaço geográfico, refletir coletivamente sobre o que é qualidade da educação para o contexto em que a escola está inserida. É preciso problematizar esses sentidos que não dimensionam a vida na escola, como também não mensuram o trabalho do professor como se este pudesse ser aferido na aprendizagem dos alunos ou pior, nas respostas dos alunos nas avaliações externas. Indicadores que emergem do que é experienciado na escola – do não planejado, não previsto –, podem e devem ser ponto de partida para inserir a conversa complicada sobre o currículo e sobre o que é vivido no contexto da escola, como *currere*, como discute Pinar (2014; 2016).

Na discussão sobre avaliação, Frangella (2020, p. 567) recupera da leitura derridana, ou em Jacques Derrida, filósofo judeu franco-argelino, assim como tenciona esta pesquisa, a problematização do signo. Frangella aposta na desconstrução dos sentidos atribuídos para *avaliação* como signo de qualidade, questionando a ideia construída sobre o significante qualidade como sentido único e propõe pensar outras significações para o termo, que, como vimos, estão em circulação nos muitos discursos entre nós. Desconstruir o fechamento do conceito, da significação para oportunizar o aparecimento de outras significações produzidas pela prática docente, e não apenas por ela, possibilita outras formas de pensar a experiência escolar e o que tem sido chamado de qualidade na educação. Com base nesta discussão, Frangella (2020, p.566) nos convida a operar com o pensamento derridiano para desestabilizar a fixação da avaliação como qualidade, ou, em outro modo de dizer, como verdade da qualidade. Busca-se outros sentidos que possam alimentar outras formas de pensar a avaliação.

As experiências vividas no cotidiano escolar que permeiam os processos de ensino e de aprendizagem não podem ser previstas em avaliações que mensurariam o concreto da discussão dos conteúdos, do conhecimento, das reflexões, da experiência educativa. Além disso, defendida dessa forma, de modo transparente, a avaliação não visibiliza ou bloqueia outras dimensões educativas (e também conflituosas) ocorridas nas salas de aulas e nos espaços escolares, dado a individualidade e subjetividade de professores, alunos e de toda comunidade escolar, como salienta Pinar (2016). A avaliação que mensura apaga outras dimensões da vida ligadas a relação espaço-temporal na qual se dá essa vivência educativa, da vida que “existe” na escola, não sendo o reflexo de um desempenho/competência a ser alcançado/formada. São essas dimensões da vida na escola, bagunçadas, como diria Miller (2014), que formam seres humanos como pessoas, indivíduos que têm suas particularidades e sentimentos não colocados para fora do processo educativo. Perturbar a prescrição curricular que a avaliação mensurável propõe, que enquadra os comportamentos da vida escolar, por outras dimensões, pode ser uma forma de problematizar a política que tenta neutralizar os antagonismos que são inerradicáveis da experiência educativa.

Desconstruir, no modo derridiano, a avaliação como signo de qualidade remete a própria dissolução de pares binários que se instituem entre o ser e o não ser: verdade/não verdade, fora/dentro, foné/escrita, abalando as noções de origem e verdade, desfazendo a polarização ao lançá-los no terreno do indecidível (FRANGELLA, 2020, p.566). Por esse ângulo, Frangella (2020) argumenta que

É a leitura derridiana que recupero na problematização do signo. Ao dizer que a avaliação ou os resultados dela são tomados como signos de qualidade, remeto a noção de signo como determinada, um signo de, referindo-se a um dado de realidade ou, em outros termos, a presença plena. O signo, no conceito saussuriano, é a união entre imagem acústica/significante e conceito/significado. O signo, nessa formulação, se dá na totalização de um fora – o significante, a exterioridade da escritura (estrita e derivada) e o dentro – o significado, e a busca por uma relação natural entre fora e dentro, entre significante e significado, entre imagem e realidade. (FRANGELLA, 2020, p.567)

Contra essa perspectiva dos conceitos atribuídos ao significante (o exterior da escrita) como representação da realidade, Derrida inverte a lógica do significado e problematiza a escrita como representação do que se vê e contesta a submissão da discussão da escrita à fala, que tenta representar a realidade como essência, explica Frangella (2020). Isso porque o significante não necessariamente representa o pensamento, que é tomado como o conceito por Saussure. O significante, para Derrida, é instituído como ausência de verdade, a impossibilidade de estar

conectado para sempre com um significado, o que desestrutura a forma como Saussure significa o signo. Por assim entendido, é a descontinuidade que abala uma lógica linear de tempo e abala a noção de signo em sua totalidade (FRANGELLA, 2020, p.567).

Tencionar significados constituídos em contextos de políticas curriculares e de avaliação que remete a *accountability*, como conceito de verdade para a qualidade da educação, é uma aposta para se pensar e se propor políticas disruptivas, para questionar/deslocar a realidade, quando é entendida como dada, como pronta, para emergir outras possibilidades de pensar a avaliação que constitui sentidos não mensuráveis do que seja qualidade para educação, portanto, não alheios à vida (CUNHA; RITTER, 2020).

2.5 O currículo como prática de significação numa pesquisa sobre qualidade da educação

Uma nova forma de definir o currículo sempre se posicionará em oposição a alguma definição dada por uma das diferentes correntes teóricas do campo. Uma definição do que é o currículo pode ser entendida como objeto de disputa na teoria curricular, num campo marcado pela possibilidade de sempre haver produção de sentidos para significar o currículo. É assim que, a partir de Lopes e Macedo (2011), assumo pensar currículo nesta pesquisa, sem a possibilidade de uma definição do que seja currículo. Também problematizar sentidos na dimensão diacrônica adotada pelos pós-estruturalistas, como forma democrática e contingente para favorecer o aparecimento do diferir e oportunizar o diálogo no campo da educação é o que gostaria de pensar nesta pesquisa, considerando as tentativas de atribuir sentidos prévios (e, portanto, fixos, para currículo) como um jogo político de significar o que é a educação.

Como autoras que se apropriam das discussões pós-estruturais de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe e Jacques Derrida, principalmente, para Lopes e Macedo (2011), no campo da educação o currículo pode ser entendido como um texto. Lopes e Macedo (2011) argumentam que “qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: a produção de sentidos, seja escrito, falado, velado, o currículo é um texto que tenta direcionar o “leitor”, mas o faz apenas parcialmente”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.42). Isso porque, assume diferentes interpretações e qualquer sentido de currículo nunca é um consenso, um acordo para sempre e sim um processo de construção seguido de desconstrução de sentidos.

Na perspectiva pós-estrutural a que se propõe essa pesquisa, a desconstrução se dá sempre em processos de negociação contextual por meio de lutas antagônicas, sem determinismos. Além disso, considerando haver uma teoria curricular que subsidia os textos das políticas, nós pesquisadores, nos tornamos também produtores de sentidos para as políticas em curso, sempre em processos de tradução, no modo derridiano, o que reforça no campo do currículo e na escrita desse texto, que é o currículo, os nexos entre teoria e políticas de currículo. Nesse sentido, Matheus e Lopes afirmam que

Todo texto educacional é, em alguma medida, um texto político, compõe a textualidade da política. Ao investigarmos esses textos, somos então mobilizadas pela possibilidade de ler essa tradução como campo discursivo que não tem seus sentidos fixados – a leitura sempre pode ser outra, mas é possibilitada por um dado modo de interpretar instituído (MATHEUS; LOPES, 2014 *apud* BOWMAN, 2007, p. 339).

Lopes e Macedo explicam que (2011, p. 41), “[...] assim como as tradições que definem o que é currículo, o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos”. É essa prática discursiva que as autoras nomeiam como texto, sejam tais práticas o falar, o escrever, o agir, pois constituem-se nos modos de interpretar instituídos, porém sempre abertos a outras significações. Novos sentidos ligados à vida, aos modos de ser culturalmente, pelas pessoas, como parte constituinte da educação. É assim que as autoras contribuem para a significação do termo currículo na perspectiva pós-estrutural, dispondo de uma compreensão que afirma currículo como espaço-tempo de disputa de sentidos, de interpretação. Essa compreensão questiona toda uma tradição educacional de controle.

A tradição escolar com sentido racional propõe para o social, como teoria e como política, por exemplo, a função de normatizar comportamentos rígidos no espaço escolar, como forma de atingir a suposta essência das coisas e com objetivo, como justifica-se sempre, de acessar aquilo é bom, único e igual para todos. Segundo Lopes e Macedo (2011), há elementos comuns das tradições do campo do currículo – efficientismo, taylorismo, progressivismo. Em todas elas, é enfatizado o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola, realizado segundo critérios objetivos e científicos. O currículo, dessa forma visto, traduz a ideia que tudo pode ser previsto, sugere que pondo em prática os objetivos, eles serão alcançados, contrariando o caráter da imprevisibilidade. Nesse sentido, é oportuno considerar que os professores são agentes na produção do currículo, pois é bem verdade que eles sabem o que acontece no interior da sala de aula e dos problemas vivenciados pela escola.

Esses acontecimentos não podem ser calculados por antecipação. As políticas centralizadoras não podem prever o que acontece em sala de aula porque o tempo todo, incessantemente, há produção de sentidos traduzidos na experiência. Sendo assim, o currículo é entendido como um processo dinâmico, um texto aberto que está sempre em construção, no qual os sentidos estão continuamente em negociação. Aqui buscarei pensar no currículo e na política curricular compreendendo que os sentidos estão sempre em negociação, e que há sempre uma dimensão incognoscível neste processo, que nunca pode ser conhecido na totalidade.

Ao pensar a negociação, a tradução na experiência, também essa dimensão de processo e de incognoscível, me aproximo de Willian Pinar. O currículo é entendido por Pinar (2016) como o correr do curso, caminho, percurso, trajeto - *currere*, na forma verbal, porque denota ação, experiência, por enfatizar o que é vivido e não meramente planejado. A experiência precisa ser lida e interpretada, mas este processo não é algo que fazemos de todo consciente, o que, de acordo com Pinar (2016), ocorre por meio de conversas e diálogo entre alunos e professores na atmosfera escolar. Assim, para Pinar (2016, p.20), o currículo acontece social e subjetivamente por meio de experiências da vida escolar. O conceito de *currere* se coloca, em primeiro plano, em relação ao significado de currículo como conversa complicada, estimulando a experiência educacional, porque o estímulo são os anseios produzidos pela vida, excitações, e acontecem na e pela escola. Assim, é a experiência vivida do currículo - *currere*, o correr do curso - em que o currículo é experimentado e vivido. Ainda evidencia o autor que *currere* se dá pela experiência cotidiana do indivíduo e sua capacidade de aprender a partir da experiência, por meio do pensamento e do diálogo para possibilitar o entendimento”. Ligado à ação da vida, à subjetividade e aos acontecimentos vivenciados na sala de aula, na escola, envolve sentidos que aparecem *na relação* com o outro, que são sempre traduzidos em processos de subjetividade transformados por meio da educação.

Lopes e Macedo (2011) argumentam que o campo curricular apresenta diferentes sentidos para o termo, sem que seja possível atribuir ao currículo um único significado, pois, a cada nova definição, há sempre um movimento de criação de novos sentidos, envolvendo alguma forma negar ou reconfigurar um sentido anterior. As autoras (2011, p. 92) explicam que “[...] o currículo não é parte legitimada da cultura que é transportada para a escola. O currículo faz parte da própria luta pela produção do significado, a própria luta pela legitimação. Nesse sentido, é uma produção cultural”, produção da diferença na relação entre sujeitos.

Na tradição educacional, currículo também sempre esteve ligado à seleção e organização do que vale a pena ensinar e, nesse aspecto, marcou-se a preocupação com a utilidade processada por debates do que seja útil ou necessário ensinar nas escolas, para formar o trabalhador

adulto ou para formar o sujeito emancipado. Também questionando essa visão, Lopes (2015, p.447) entende que a concepção de currículo como prática de significação, sem balizamentos que possam centrar o seu território, “mas afastar de enfoques racionalistas -“liberais ou não -” pode ajudar a entender os jogos de linguagem que se formam na defesa de certas concepções de currículo como ato de articulações políticas de poder.

A noção de sujeito racional, voltada para prática laboral, subsidia diferentes tradições educativas, na tentativa de fixar uma identidade para o sujeito. Essa forma de pensar a identidade e o sujeito não promove o aparecimento do diferir. Na concepção de currículo como prática de significação não há espaços para esse sujeito centralizado, idealizado e projetado em contextos prescritivos, pois sempre haverá sentidos que escapam ao controle. A tentativa de neutralizar as diferenças, assim, também aparece na rigidez da escolha do “melhor” conhecimento a ser ensinado, presente nas propostas curriculares atuais, mas também na tradição curricular crítica.

Na linha dessa discussão, Lopes e Macedo (2011) destacam a necessidade de desenvolver a teoria do currículo para possibilitar a discussão no campo da educação sem fixar sentidos. Assim entendo a importância de dialogar novos sentidos para o que seja educar, que favoreçam a prática pedagógica com abertura à entrada das diferenças enquanto experiência de estar com o outro, oportunizando, cada vez mais, o aparecimento do diferir pela e na educação.

De acordo com Lopes (2017), a normatividade curricular nas políticas educacionais atuais tem aparecido, com mais força, como forma de enquadrar práticas educacionais e, principalmente, o ensino e as escolas. Esse movimento fortalece a ideia de currículo como proposta, como projeto, como previsibilidade, o que dificulta a educação e mesmo a melhoria da educação, se quisermos pensar em melhoria como atenção aos problemas históricos de condições de trabalho precárias nas escolas, salas superlotadas e outras questões que exploraremos nesta pesquisa. Problematizar essa forma de pensar currículo passa pela recusa de certas determinações nos documentos destinados à educação. Na perspectiva pós-estrutural de currículo, busca-se desconstruir a rigidez da normatividade que vê a produção de um sujeito centrado - *cogito ergo sum* - abstrato e universal, como propõem atualmente as políticas educacionais. A política racionalista é movida pelo desejo por controlar o pensar e o fazer pedagógico das escolas, um controle que não funciona plenamente, pois sempre se produz a diferença em relação ao que é previsto e idealizado. No entanto, as marcas desse controle parcial são violentas e vêm reforçando um fazer docente sem sentido educativo, que sobrecarrega de burocracias o professor e o expõe, cada vez mais, socialmente, como um trabalhador fracassado.

Para enfatizar o controle parcial que opera neste caráter prescrito do currículo, com a ideia de que educação se faz pela dominação dos corpos presentes na sala de aula, menciono a obra “Quadros de Guerra: Quando a vida é passível de luto?”. A autora estadunidense, Judith Butler (2015), faz referência aos enquadramentos normativos de sujeitos. Aqueles que não se enquadram nas normas estabelecidas pelo social, pela política e economia, não são “passíveis de luto” (afinal, quem importa pela vida deles?). Isto é, por não estar enquadrados no padrão estabelecido por um “conjunto de medidas sociais que normatizam e impõem regras à vida”, suas mortes não produzem dor. Butler argumenta sobre como a vida pode ser um objeto precário, vulnerável. “A vida, instituída por uma normatividade sobre o corpo, se torna precária pela instituição da exterioridade ao mundo, quer dizer, por uma aparência fragmentada ou total do contato com o mundo” (BUTLER, 2015, p. 57-58). Para Butler, o corpo se constitui como um “fenômeno social: [que] está exposto aos outros, [e que é] vulnerável por definição” (BUTLER, 2015, p. 57-58).

A educação pensada como espaço-tempo de significação, na perspectiva de não fixação de identidades, oportuniza o aparecimento da diferença, que torna possível questionar a normatividade. Está no currículo a oportunidade para contestar e pensar outra forma de educar como espaço cultural plural, na perspectiva de não fixação de identidades. A partir da visão pós-estrutural, entende-se que os sentidos são produzidos em espaço-tempos dos mais variados, ou seja, ainda que estejamos sempre produzindo conversas/estudos em classe, a produção de sentidos não encerra na sala de aula, a diferença continua se produzindo e perturba a normatividade (MILLER; MACEDO, 2018). Lopes e Macedo (2011) salientam que há uma vasta tradição dos estudos culturais, cujo diálogo não é com o pós-estruturalismo. As autoras recorrem a Stuart Hall que, “ao descrever a dimensão epistemológica da centralidade da cultura, aceita que todo e qualquer sentido somente pode ser criado dentro de sistemas de linguagem ou de significação” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 202). A discussão pós-estrutural, tendo como preocupação a questão cultural, pode contribuir para a defesa do currículo que abarque as diferenças que aparecem na escola (na vida, de forma geral), porque elas pulsam e não há controle que possa freá-las, o que contribuiu para não forjar identidades fixas nos projetos educacionais.

Pensar o currículo como produção de sentidos requer uma constante interpretação da experiência vivenciada no contexto educacional na/em relação ao outro. Padrões curriculares nos rondam e bloqueiam o pensar a educação como um processo relacional de forma a balizar o pensar e o saber-fazer de professores e professoras na produção de sentidos na educação. Educar na perspectiva de um currículo plural que permite o aparecimento das diferenças é uma

outra forma democrática de fazer educação, pois estamos constantemente produzindo diferentes formas de pensar a vida, a educação, as relações.

Assim sendo, apresento, a seguir, as análises deste estudo que se referem às narrativas sobre qualidade da educação na escola, na perspectiva da conversa complicada com professoras.

3 AS NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS COMO PRODUÇÃO NA E DA PESQUISA

Neste capítulo apresento as bases de produção da pesquisa qualitativa realizada. Faço uma discussão sobre aspectos da perspectiva pós-crítica, buscando situar o trabalho com narrativas autobiográficas como discutido em Janet Miller (2014,2018), Pinar (2014, 2016). A pesquisa de caráter autobiográfico assume, então, a perspectiva pós-estrutural. Assim, discorro sobre os principais elementos teórico-metodológicos do estudo, que objetiva investigar sentidos de qualidade da educação junto a professoras, a partir da atuação docente na escola de ensino fundamental, visando identificar e discutir aspectos da qualidade da educação não quantificáveis e que não são considerados nas políticas curriculares e nas avaliações padronizadas atuais.

3.1 A Perspectiva autobiográfica de pesquisa

Esta pesquisa tem como base a teoria curricular pós-estrutural e também contribuições da teoria do discurso de Ernesto Laclau, na perspectiva da desconstrução derridiana que, como pensado na análise literária, compreende que todo texto se encontra liberado para uma nova pluralidade de sentidos. A investigação pós-estrutural não se dedica a entender um texto a partir de sentidos que estariam fixados neste texto, como uma suposta literalidade dos sentidos, tampouco restringe o que venha ser texto ao texto escrito. Como a realidade é considerada como uma construção discursiva, portanto, social e subjetiva, a pesquisa busca compreender a política curricular na escola como um texto (práticas discursivas) que é permanentemente interrogado na expectativa de desencadear uma democratização radical. As discussões da teoria do discurso e da desconstrução são trazidas a partir, principalmente, dos estudos do campo do currículo que realizam as estudiosas Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

Este movimento tenciona evidenciar o antagonismo pluralista, os conflitos sociais que permeiam a educação que os professores realizam. Diante dessa proposta teórica, a pesquisa busca potencializar leituras (interpretações produzidas acerca da escola) divergentes e conflitantes em relação à centralidade curricular, para embasar o trabalho docente em torno do currículo, seguindo professoras de uma escola municipal na oportunidade de pensá-la como relativamente autônoma, bem como de problematizar a homogeneização do currículo na política prescritiva ou mesmo de pensar nos modos como se colocam e vivem as professoras no atual contexto político educacional. As organizações prévias ou não de experiências e situações de

aprendizagem realizadas pelas professoras, assim como as minhas experiências, podem contribuir para a melhoria da qualidade da educação e ocorrem em circunstâncias muito distintas daquelas detalhadas pelas políticas centralizadas. Estas experiências interessam a esta pesquisa como narrativas individuais e coletivas das docentes na escola no contexto da chamada “implantação da BNCC” (BRASIL, 2017), como espaços-tempos de produção da vida que perturbam as dinâmicas prescritivas. Portanto, “[...] ao invés de intensificar o controle, acreditamos que políticas públicas em currículo devem ser locais, produzidas nas relações concretas no espaço da escola” (MACEDO; MILLER; 2018, p. 951).

Pode-se dizer que a pesquisa de base pós-estrutural tem proximidade com a abordagem qualitativa de investigação. É adotada, nesta investigação, a autobiografia ou as narrativas autobiográficas discutidas por Janet Miller (2014), que estuda como a subjetividade passa a se constituir no contexto de trabalho da escola. É a questão da subjetividade que faz a autora considerar que a política educacional e o currículo se compõem em meio às vidas dos professores e estudantes.

As contribuições sobre o método biográfico, hoje, são muitas e de variadas e produtivas vertentes no campo da educação, sobretudo na formação de professores. Bueno (2002), alicerçada no sociólogo Franco Ferrarotti, justifica a importância da autobiografia para o campo da ciência. Isso é importante, porque aproxima a vida das pessoas ao que seja ciência. Uma das especificidades do método biográfico, para Bueno, é a utilização de materiais biográficos primários, isto é, as narrativas ou relatos autobiográficos recolhidos por um pesquisador, em geral através de entrevistas realizadas em situação face a face, além de outras dinâmicas que valorizam a relação entre pessoas e que passam a ser valorizadas. Para Ferrarotti (*Apud* BUENO, 2002), a subjetividade reconhecida pelo método biográfico foi condição fundamental para a renovação de maior preferência dos materiais de pesquisa, que Bueno chama de materiais objetivos (narrativas diversas, documentos oficiais, etc.). Bueno (2002, p.18) conclama aos pesquisadores a fazerem mais uso das narrativas autobiográficas, pois “[...] são elas que trazem e explicitam com toda a força a subjetividade do sujeito”.

Estes estudos são diferentes da abordagem adotada nesta pesquisa, mas é importante ressaltar como a ampliação e valorização dos estudos autobiográficos, das narrativas docentes, buscam ressaltar as dinâmicas das escolas com professores e estudantes, cujas vidas que não ficam fora do processo educativo. Assim, é afirmado que a produção da política curricular na escola, ou seja, a educação, sempre contém uma dimensão não prevista pelas atuais políticas centralizadas que apostam em currículos unificados para sujeitos homogêneos.

A autobiografia, tal como discutida com Janet Miller, é aqui adotada, mas não com a intenção de explicar à docência a partir das histórias de vida. O que tento fazer é considerar como as vidas docentes e a educação que se realiza nas escolas são inseparáveis, mas no sentido de afirmar que há dimensões não cognoscíveis, bagunçadas da vida, que constituem a educação, o currículo, e isso põe em questão políticas que almejam currículos unificados, como a política de Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Neste sentido, não trabalho com as histórias de vida, mas com a vida na escola. Portanto, assumo a perspectiva das narrativas autobiográficas, por considerar que

Todas essas versões [de políticas curriculares] influenciadas pela cultura da testagem obviamente ignoram formas pelas quais versões padronizadas e mensuráveis de ‘boas’ práticas e performances educacionais minimizam as complexidades relacionais, afetivas, subjetivas e incorporadas das vidas dos professores e alunos. Portanto, defendo que qualquer “auto-estudo” [e/ou versão gravada em vídeo de investigação autobiográfica] em educação deve exigir que se revise essas narrativas compostas para questionar, desafiar e perturbar as próprias suposições habituais sobre [e interpretações de] o “self” e as “experiências”, bem como sobre tudo que cerca as recentes construções e expectativas para o ensino, a aprendizagem, a pesquisa, a colaboração e o “entendimento do currículo”. (MILLER, 2014, p. 2060, grifos da autora).

As narrativas são trabalhadas como uma aposta em discutir como a educação se constitui na escola por um processo que produz subjetividades. Ao mesmo tempo, subjetividades docentes se constituem no processo de produção da política curricular na escola, imprimindo marcas diversas à (boa) qualidade da educação, não previstas pelos elaboradores de políticas à cena educativa, como tenho afirmado.

Esta pesquisa sobre sentidos de qualidade da educação se dá em um momento em que temos no país a proposta de currículo único como base curricular para subsidiar o planejamento dos professores de todas as escolas do território nacional. Compreendo, assim como Lopes (2018), que a BNCC segue uma lógica de centralização do conhecimento, ou seja, que visa fixar os conhecimentos para serem ensinados e aprendidos, reduzindo os problemas da educação a uma suposta falta de conhecimento. Nessa lógica, significa a não valorização do trabalho dos professores, que passa a ser negligenciado pelo programa curricular fixo, ou seja, justamente por não se considerar a imprevisibilidade da vida na escola. Este documento (BNCC) em sua versão final (BRASIL, 2017) foi apresentado como política curricular – um modelo único – a ser seguida pelos professores, mas com abertura para as escolas do país para adequarem à sua realidade regional, conforme os contextos (territórios) em que as escolas estão inseridas, como ressalta o texto da política.

Destarte, estamos diante de uma base curricular entendida como uma “[...] versão de currículo técnico-racional, fabril, orientada para a eficiência, concebida somente como “conteúdo” que dominava, e ainda nos assombra, o debate desde o início do século XX”. (Miller, 2014, p.2047). Por isso, as perspectivas autobiográficas, sugeridas por Janet Miller são necessárias para incluir as complexidades da vida e tantos outros aspectos ocultados, que envolvem e precisam ser considerados no currículo, uma vez que o currículo (a educação) é vida que se realiza por meio das relações na escola. Desta forma, a pesquisa de perspectiva autobiográfica aposta na Reconceptualização curricular, como propõe Miller (2014):

[...] para assinalar o processo sem fim de pensar, imaginar, propor, reconsiderar, reinterpretar e rever várias concepções situadas e contingentes de currículo e suas óbvias e invariavelmente imbricadas relações com a aprendizagem. Sou, obviamente, influenciada pelo trabalho de Reconceptualização que pensou a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis. Então, para as perspectivas da Reconceptualização, o trabalho do currículo, em todas as suas manifestações, não é uma ‘ciência’ que promove o consenso universal sobre um “conteúdo”, desenhado e desenvolvido para todos. Nem é ensino considerado uma “ciência” que gera “práticas melhores” – métodos, técnicas e capacidades que podem ser perfeitamente “praticadas”, e então replicadas em todos os contextos pedagógicos. Em vez disso, revisões constantes do que e de quem pode constituir conceitos de “currículo” em qualquer contexto educacional são partes da “conversa complicada” que é o currículo. E ensinar é participar. (MILLER, 2014, p. 2045, grifos da autora).

O currículo orientado por uma base, assim como propõe a BNCC, que prioriza o ensino, é alicerçado por uma cultura da testagem que visa em testes padronizados e de larga escala para mensuração da aprendizagem dos alunos. Mesmo sendo, os professores afetados pela cultura da testagem estão sempre lidando com a instabilidade da vida e dos acontecimentos da sala de aula, e isso complica a conversa sobre o currículo, dado a infinitude de compartilhamento da vida com o outro, e nos liga a todos e aos acontecimentos em geral.

Para o educador norte-americano William Pinar, teórico da área do currículo e associado ao movimento reconceptualista da teoria do currículo desde seu início, nos anos de 1970, o currículo é uma conversa complicada por ocorrer entre as subjetividades dos professores e alunos e pelo entendimento de que ele se dá por meio da comunicação. Acrescenta-se a isso o contexto, o local ou o fator regional e as questões do clima com que o currículo (a experiência educacional) é vivido(a), como destaca o autor (PINAR, 2016). Acrescenta-se, portanto, a experiência vivida do currículo – *currere*, como ele denomina, ou o correr do curso – “(...) na forma verbal que denota ação, em que o currículo é experimentado, vivido e abarca também o não planejado, e onde não se separa o subjetivo do social. Para o autor, o que é vivido acontece

antes e no momento da conversa complicada, dá vida à experiência educacional (PINAR, 2016, p.20).

De acordo com William E. Doll, citado por Pinar (2016, p.22), a relacionalidade da vida caracteriza a relacionalidade do currículo, que, como efeito reverberador, nos faz compreender que a educação se faz pelas relações de um com o outro, e de nós com o mundo. Por consequência, a condição relacional do currículo ou da educação nos faz escapar da ideia de pensar e viver o currículo como uma totalidade.

Posto isto, discutirei as narrativas autobiográficas a partir da ideia de conversa complicada, como sugere Pinar (2016), com o intuito de problematizar políticas deterministas que encerram a educação como algo que se possa medir, calcular e se verificar precisamente por um sistema de avaliação de larga escala, que tenta padronizar o conhecimento nas escolas a partir de uma base comum. Políticas assim não se atentam para os acontecimentos vivenciados em sala de aula, que também produzem aprendizagens não previsíveis, dada a individualidade e subjetividade de professores e alunos envolvidos no contexto escolar e, mais ainda, pelo fato da educação ser um processo relacional, portanto, sempre inesperado, por isso não pode ser prevista nem quantificável.

Antes de iniciar esta pesquisa, um estudo exploratório teve início com a minha participação (com a gravação em áudio) da/na formação continuada realizada na escola no contexto da pesquisa de minha orientadora (mencionada na Introdução), denominada “Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola”. Esta pesquisa mais ampla é um estudo da política curricular local que contemplou a formação continuada em uma escola municipal e que também trabalhou com narrativas autobiográficas. A formação acontecia quinzenalmente na escola, envolvendo quarenta e sete (47) professores da educação infantil e do ensino fundamental e da equipe de direção escolar. Participei dos vários momentos em que a formação foi realizada, no ano de 2019, em uma escola da rede municipal de ensino de Rondonópolis (MT). Também auxiliiei no processo de gravação dos áudios da formação e na transcrição das reuniões com colegas do grupo de pesquisa. Este processo permitiu aprender um pouco do trabalho empírico em uma pesquisa e permitiu conhecer alguns desafios daquela escola a partir das reflexões dos próprios professores. Algumas angústias pronunciadas, medos e dúvidas, bem como alegrias, me aproximavam dos colegas na escola, sempre me faziam lembrar do meu trabalho como professora e embaralhavam a professora e a pesquisadora que sou.

Para assegurar o isolamento social devido a pandemia de Covid-19, fato que nos levou, em 2020, a reorganizar a vida pessoal, profissional, os estudos e, portanto, a pesquisa, a forma-

ção continuada foi suspensa sem data de retorno. A pandemia inviabilizou a realização da formação continuada na escola – onde seria, inicialmente, realizado meu estudo. Assim, também minha pesquisa foi reorganizada para evitar o contato pessoal com as professoras participantes, a exposição delas e a minha a uma situação de risco. Abri mão de fazer registros da formação continuada, devido ao tempo reduzido para realizar a pesquisa no mestrado. Em conversas com a orientadora, defini que a empiria seria composta pelas narrativas de professores e que eu faria conversas individuais com cada um/a, na perspectiva da conversa complicada (PINAR, 2014, 2016) e me buscando me perceber como pesquisadora e, ao mesmo tempo, participante da pesquisa. Seguindo a discussão de Willian Pinar, Miller (2014) explica que currículo, como o verbo - *currere* - *privilegia* o indivíduo nos estudos de currículo, que por sua vez, é um conceito (indivíduo ou sujeito) complicado em si¹⁵. Neste sentido, a autora esclarece:

[...] o método de *currere* não separa o subjetivo do social. Também não separa currículo de pedagogia ou de aprendizado, ou da situação histórica, cultural, social e discursiva da educação de modo geral. Com/em *currere*, currículo deixa de ser uma ‘coisa’ e se torna mais um processo, uma ação, um envolvimento com e no mundo. Portanto, *currere* é simultaneamente posicionado como autobiográfico, político, histórico e intelectual, e não envolve só normas, livros didáticos e objetivos dos distritos escolares, mas convida professores e alunos a ter “conversas complicadas” (Pinar, 2004, 2011), vividas como e através do projeto multifacetado e multiperspectivado de entendimento. (MILLER, 2014, p. 2047-2048)

Posto isto, definimos como participantes deste estudo 04 professoras efetivas (eu e mais 3 colegas, como venho explicando), com 05 anos de experiência ou mais, sendo todas do ensino fundamental de uma mesma escola da rede municipal de Rondonópolis.

A conversa, por sua vez, garante a perspectiva teórico-metodológica da investigação qualitativa em pesquisa social, de acordo com Gil (2002), para compreender como as professoras do ensino fundamental produzem currículos a partir das práticas não previstas pela atual política de centralidade curricular, por meio do que narram sobre seu trabalho na sala de aula, da relação com os estudantes, das formações, da participação das atividades da escola, etc. Avaliei que este seria um caminho interessante para ouvir os professores sobre como pensam a qualidade da educação. As conversas, portanto, podem permitir que as memórias educativas sejam narradas como discursos sobre o educar (MACEDO, 2017). Assim, como pontua Gil

¹⁵ Tratando dessa problematização, Pinar (2016), reflete sobre a tradição moderna que criou o indivíduo-sujeito e afirma: “A ideia de que existe um indivíduo que pode participar da reformulação constante de seu próprio caráter está resumida no conceito de sujeito. Com frequência associado ao Iluminismo na Europa – o marcador para entender a entrada na modernidade, essa substituição da religião pela ciência como sendo a mitologia regente da vida – o sujeito, como designamos a pessoa, enfatizando sua capacidade de agenciamento, pode aprender a exercer a razão.” (p. 26).

(2002, p.52), a investigação qualitativa em pesquisa social, que normalmente é caracterizada pelo estudo de campo e focaliza uma comunidade de trabalho, de estudo ou qualquer outra atividade humana, aqui é pensada em relação ao que as professoras têm a dizer sobre sua atuação na escola. Nos estudos pós-estruturais não se busca captar explicações e interpretações, mas busca-se compreender as contingências que tornam possíveis certas interpretações ou discursos (CUNHA, 2015).

As conversas foram realizadas abordando temas diversos do trabalho educativo, sobre aspectos qualitativos e não mensuráveis da educação, mas questões normativas também foram comentadas. Logo que fiz o contato para a pesquisa com as professoras, organizei um esboço inicial sobre cada uma a partir de uma troca de e-mails.¹⁶

A realização das conversas ocorreu nos dias 09,16 e 23/09/2020. Fiz contato com cada professora pelo WhatsApp para marcarmos os horários, conforme a disponibilidade de cada uma. As conversas foram feitas através da Plataforma Meeting, utilizando o e-mail institucional da Universidade Federal de Rondonópolis, que permitiu a gravação para posterior transcrição, que foi feita por mim. As 03 professoras aceitaram prontamente participar das conversas com dia, data e horário combinado, para que não fossem prejudicadas no horário de trabalho ou nas atividades de casa, uma vez que, por conta da pandemia, passaram a dar aulas de forma remota, aumentando a carga horária diária de trabalho e o trabalho pedagógico com a preparação de atividades e acompanhamento das crianças. As conversas complicadas sobre educação tiveram duração de 1h15min., aproximadamente, e ocorreram de forma tranquila e participativa (APENDICE II).

Anteriormente à realização destas conversas foram enviados os documentos protocolares do Comitê de Ética (CEP) em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso para as professoras para leitura, de forma que as elas tivessem ciência de como seria a condução das conversas, bem como sua finalidade. As transcrições foram feitas por mim e foram encaminhadas para apreciação das professoras, que poderiam, então, aprovar ou vetar integralmente ou em parte o seu uso, sugerir alterações. Por orientação das normas de ética na pesquisa, as professoras foram informadas de que teriam direito de participar ou não da conversa, alterar as respostas posteriormente e mesmo desistir da pesquisa a qualquer momento. Todos os documentos, para resguardar a integridade das participantes na pesquisa, foram enviados via e-mail pessoal de cada professora.

¹⁶ (APÊNDICE I); (APÊNDICE II).

A partir dos objetivos propostos nesta pesquisa, será apresentada, a seguir, discussão da empiria, das narrativas autobiográficas das professoras e minhas, pois por vez se entrelaçaram as minhas narrativas, de modo que estou enredada como participante dessa pesquisa, assinalando os sentidos vivenciados na prática educativa, que produzem políticas públicas. A qualidade da educação, para além das propostas curriculares centralizadas, é então problematizada.

4 SOBRE A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NAS NARRATIVAS DE PROFESSORES: ANÁLISE DA EMPÍRIA DA PESQUISA

Nesta seção apresento uma discussão entrelaçada às narrativas autobiográficas das professoras de uma escola da rede municipal de Rondonópolis. Trata-se da tentativa de abrir reflexões sobre sentidos de qualidade da educação vivenciados e/ou produzidos na esfera escolar, mas que, como será destacado, não têm origem na escola, nem são sentidos determinados verticalmente. Como o objetivo da pesquisa é investigar sentidos de qualidade da educação junto a professoras, a investigação se deu acerca da atuação docente na escola de ensino fundamental, visando identificar e discutir aspectos da qualidade da educação não quantificáveis e que não são considerados nas avaliações padronizadas atuais.

Os objetivos específicos que orientaram a pesquisa foram os seguintes: 1. Identificar os aspectos valorizados ou não por professores e não contemplados pelas políticas oficiais; 2. Registrar traduções da política curricular desencadeadas nas narrativas de professores; 3. Problematizar, com base nas narrativas de docentes, a política curricular como política pública, buscando pensar sentidos de qualidade da educação.

Na discussão a seguir, a compreensão de que o currículo é prática cultural de significação buscou orientar a conversa com as professoras participantes da pesquisa. Compreendo que a política curricular, assim como o currículo em seu sentido amplo ou mais restrito, “precisam fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas” (LOPES, 2018, p.25). Isso porque a escola é o espaço onde as heterogeneidades são visíveis e um currículo único não abrange as diferentes experiências de vidas incluídas neste espaço. É por isso que qualquer normatividade, como tentativa de moldar o fazer nas escolas, está sujeita a ser contestada e, por conseguinte, traduzida. Nesse sentido, considerando os objetivos definidos pela pesquisa, procurei identificar, em nossas narrativas autobiográficas (das professoras e minhas, reitero, experiências vivenciadas e produzidas na/pela escola, sentidos de qualidade da educação que problematizam a normatividade nas políticas curriculares.

A discussão está organizada em quatro (04) sessões: Entre narrativas docentes: uma conversa complicada entre professoras; Ser professora: um ponto de disputa para o que é qualidade na política curricular; A qualidade como currículo comum: um suposto conforto?; A qualidade como abertura curricular: uma atenção à multiplicidade de sujeitos e de realidades? e Nas traduções curriculares, sentidos não mensuráveis de qualidade da educação.

4.1 Entre narrativas docentes: uma conversa complicada entre professoras

Somos quatro professoras em conversa neste estudo, quatro professoras participantes da pesquisa. Assim como eu, as outras três professoras trabalham em uma escola pública da rede municipal de Rondonópolis. Eu em uma escola, na região Norte da cidade, e elas em uma mesma escola, ao Sul do município. Todas nós atuamos em bairros periféricos.

Ao perguntar sobre a identificação na pesquisa, se gostariam de se identificar ou não, uma das colegas professoras me pediu para ser identificada com o nome da Profa. Soraiha Miranda de Lima¹⁷, falecida em 2007, e que foi professora do curso de Pedagogia e Pró-Reitora do Câmpus da UFMT, em Rondonópolis. A Profa. Soraiha muito contribuiu para a formação dos docentes da rede pública de Rondonópolis, a ela, o nosso respeito e admiração. Como as outras duas professoras não quiseram indicar nomes fictícios, a partir dessa ideia, resolvi homenagear professoras pesquisadoras importantes para a educação brasileira, que faleceram em 2020: Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre¹⁸ e Sandra Mara Corazza¹⁹.

Considero importante dizer que não foi a pesquisa que me apresentou às professoras Soraiha, Marli e Sandra, pois já nos conhecíamos desde meados de 1997, quando ingressei na RME de Rondonópolis como professora, há 24 anos. Assim, conheço as professoras desde os tempos em que comecei a trabalhar nas escolas municipais de Rondonópolis, onde passei um período de 06 meses pela zona rural e, posteriormente, já na zona urbana, trabalhei em 03 escolas. Na primeira delas trabalhei por 6 meses e, logo depois, fui para outra escola em que trabalhei 10 anos, com jornada de 40 horas semanais. Em seguida, me afastei por 02 anos, por

¹⁷ Soraiha Miranda de Lima era Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (1988), especializada em Alfabetização pela Universidade Federal de Mato Grosso (1993), Mestrado em Educação Escolar Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (1997) e doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (2003). Fonte: <https://www.escavador.com/sobre/1138917/soraiha-miranda-de-lima> Acesso em 01 de maio de 2021.

¹⁸ Marli Eliza Dalmazo Afonso de Andre era Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (1966) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (1973). ... o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1976) e o doutorado em Psicologia da Educação - na University of Illinois em Urbana-Champaign (USA) em 1978. Fonte <http://cienciaparaeducacao.org/pesquisador/marli-eliza-dalmazo-afonso-de-andre/> Acesso em 14 de maio de 2021.

¹⁹ Sandra Mara Corazza era Licenciada em Filosofia, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Aposentada desde abril de 2019, atuava como Professora Convidada no PPGEDU, Linha de Pesquisa Filosofias da Diferença em Educação. Pesquisadora de Produtividade 1 B do CNPq (2002-), era Líder dos Grupos de Pesquisa, Diretório do CNPq/Lattes: 1) DIF - Artistagens, Fabulações, Variações (2002 -); 2) Rede de Pesquisa Escrita da Diferença em Filosofia-Educação (2015 -). Experimenta escrituras (escritas-e-leituras) oníricas e poéticas, para a-traduzir a Aula: preparada no Currículo, conjurada na Didática, lutada na Docência. Palavras-chave: A-traduzir; Docência; Aula; Poética; Sonho. Fonte <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4785443H5> Acesso em 01 de maio de 2021.

interesse particular e, ao regressar ao cargo de professora alfabetizadora, trabalhei 12 anos em uma quarta escola em regime de 30h semanais, e é nesta escola onde estou lotada até hoje.

Em 2019 me afastei do trabalho docente para me dedicar aos estudos e à pesquisa sobre currículo, com o ingresso no mestrado. Sempre estive envolvida, portanto, com as colegas de profissão, na conversa complicada sobre produção de políticas curriculares na educação municipal, penso eu, hoje. Mas, foi após os estudos no mestrado que percebi que a conversa com as colegas eram para além de documentos oficiais, parâmetros, diretrizes e normatizações curriculares que reduzem a educação a ensino, conforme explica Macedo (2012) e constrange o saber fazer docente, porque, enquanto professoras, sabemos que lidamos cotidianamente com as diferenças em sala de aula, dadas as subjetividades (individuais) de professores e estudantes que se encontram todos os dias, como ressalta Pinar (2016).

Foi, inicialmente, na experiência da formação na escola no âmbito do projeto “Política e alteridade: produção curricular e formação de professores na escola”, coordenado por minha orientadora, que reencontrei as colegas de profissão e, de forma inevitável, retomamos a conversa complicada que envolve a educação nesse espaço-tempo, interlúdio, como nas palavras de Miller (2021). Nos intervalos, e mesmo durante as formações, conversávamos sobre o cotidiano da escola e da vida dos alunos, sem nos darmos conta de que estávamos produzindo políticas curriculares. Falávamos, principalmente, de nossas práticas e experiências da sala de aula, que culminavam nas aprendizagens das crianças. Nossa preocupação não era diretamente ligada aos valores e lógicas que sustentam os testes e avaliações padronizadas. O interesse se dava em resolver a questão da aprendizagem, muitas vezes por estarmos acostumadas com uma ideia de defasagem, convivendo também com experiências bem sucedidas das colegas da docência, sempre socializadas como tentativa de ver a aprendizagem acontecendo.

Ainda que fôssemos, nos últimos anos, cada vez mais cerceadas pela prescrição curricular e monitoradas pela equipe diretiva da escola (eu na minha escola e elas na delas) no cumprimento de metas estabelecidas, porque a prescrição de conhecimentos a serem ensinados é uma tentativa de frear o aparecimento da significação do que vem a ser currículo, nossa realidade sempre foi outra. Nos encontros de formação, passei a pensar em como nenhum dos documentos curriculares que apareceram nos últimos tempos (os PCNs, a BNCC, as Diretrizes da RME) tem conseguido resolver as dificuldades da sala de aula e da escola. Na verdade, nos orientamos por aquilo que sabemos que tem dado certo, sempre pensando em qual experiência nos pareceu ser a melhor, como professoras, e mesmo sabendo que sempre a escolha pode ser outra para que a escola cumpra seu papel de educar, através de nossa ação com as crianças, posso dizer que esses investimentos dos professores(as) da escola com a aprendizagem têm,

muitas vezes, mais do que ensinado, têm preservado vidas. Essa é nossa silenciosa recompensa. Não esperamos reconhecimento (embora muitos merecessem). Nosso trabalho é regido pela ética na docência, uma ética que tem a ver com as decisões tomadas na sala de aula, com as crianças e na escola, com os/as colegas.

Nesse contexto da formação e da pesquisa, percebi meu envolvimento com a vida delas, professoras, ao educar no cotidiano escolar diante das exigências das políticas educacionais centralizadas. Ensinamos sem ter, muitas vezes, preocupações burocráticas de preenchimentos de dados, de relatórios etc. Nossa ética profissional supera a normatividade conteudista que nos cerca, ainda que seja sabido que não garantimos a totalidade da formação das crianças, pois nem poderíamos, porque não damos conta dos acontecimentos da vida na escola. Nossas preocupações cotidianas não sintonizam com a prescrição curricular que nos cerceia na tentativa de reprimir e frear nossa autonomia docente. Não quero dizer que não haja normatividades em nosso trabalho, pois, como Lopes (2016) afirma, estamos sempre agindo em meio a práticas sociais sedimentadas, no campo da educação ou na vida em geral. Ao se falar de ensino e de educar, é importante lembrar que normas existem e sempre exigem de nós uma forma de ser professora, modos de ensinar (avaliar, planejar, como falar das crianças, como se manter em formação), mas a linguagem dos dados mensuráveis como forma de atestar o que é ensinado e aprendido na sala de aula, que vem cada vez mais servindo como parâmetro de qualidade das escolas, nos coloca em uma normatividade que nos distancia do ensinar e do educar. Educar, ou o trabalho dos(as) professores(as), de muitos deles e delas, como Janet Miller (2014) ressalta, está para além dos currículos fossilizados, porque diariamente construímos o currículo a partir do que é vivenciado na escola na relação com exigências/discursos que circulam na educação e mesmo na sociedade de forma geral.

4.1.1 Ser professora: um ponto de disputa para o que é qualidade na política curricular

Foi refletindo sobre uma série de questões, como as acima apontadas, que para a conversa com as professoras, tentei fazer anotações prévias sobre quais assuntos eu poderia conversar com elas. Eram assuntos que foram pontos de discussão na formação continuada na escola e que eu gostaria de retomar no contexto da minha pesquisa. Para iniciar a conversa, trago, a seguir, uma breve apresentação das professoras/participantes.

No contexto da formação continuada encontrei com a professora Soraiha, a qual fui professora de sua filha e foi em uma dessas conversas sobre vida e dos acontecimentos da escola

que eu propus, a ela, continuarmos essa conversa complicada sobre a educação em minha pesquisa. A professora Soraiha tem 55 anos, é formada pela instituição FAETEL, onde estudou no curso Bacharel em Teologia (1991), estudou na UFMT onde fez o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia (1995) e na UNIC- FAIESP fez o curso de Bacharel em Direito (2017). Posteriormente, na última intuição de ensino fez Pós-graduação/Especialização em Técnicas e Métodos de Ensino/Criminologia. Ela é professora efetiva da rede municipal de ensino e trabalha como unidocente com jornada de trabalho de 30 horas semanais. Soraiha tem 19 anos de atuação na docência do ensino fundamental e não tem vínculo com outra escola, sendo, portanto, professora somente em uma escola.

Na verdade, são vinte anos de sala de aula, considerados 19 anos, porque eu trabalhei em Itiquira depois que sai do estado, porque eu era contratada do estado. Fui para Itiquira, fiquei sete anos lá, voltei e, desde 2008, estou no município, aqui em Rondonópolis. (Professora Soraiha)

A professora Sandra, por sua vez, sempre participativa nas discussões na formação, falando do fazer pedagógico, e foi aí que surgiu a vontade de continuar a conversa complicada sobre o que os professores fazem e de como se veem diante das políticas prescritivas. A Professora Sandra tem 48 anos, é formada em Pedagogia (1994), com Pós-graduação/Especialização em Lazer e Recreação, pela UFMT/CUR, é professora efetiva, unidocente, com 26 anos de atuação na docência e em trabalho no ensino fundamental.

Sempre encontrava a professora Sandra, nas reuniões do sindicato, nas formações continuadas oferecidas pela SEMED e, como nossa vida está condicionada pela imprevisibilidade do que pode acontecer, encontrei com a professora Sandra, entre outros(as) professores(as), no contexto da formação continuada direcionada pela minha orientadora. Em um desses momentos de descontração, enquanto nos organizávamos para o início do encontro da formação continuada, convidei-a para participar da conversa complicada sobre assuntos que eram de minha pesquisa, mas que também foram assuntos discutidos nos encontros da formação continuada na escola. A Professora Sandra tem experiência ampla no contexto escolar, pois foi coordenadora e diretora, embora tenha atuado a maior parte da vida como professora. Trabalhou na Secretaria de Educação (SEMED), onde contribuiu com formação continuada de professores, conforme ela mesma relata:

Sim é, eu tive o prazer de... de... de viver essa realidade de estar em contato com tudo que está relacionado a escola. No sentido de administrativo, ah... pedagógico, é... então assim, eu... é... muitas... muitas coisas que aconteciam na escola, no sentido administrativo, que eu não tinha conhecimento, questões de verbas, de repasses, é... questões com funcionários, com é... pais, alunos,

um todo né, eu tive assim uma visão do ‘todo’, da comunidade, e também foi a oportunidade de ter a visão do ‘todo’ escolar. Mas também já trabalhei dois anos na secretaria de educação, em dois mil e dois, e dois mil e três, eu trabalhei dois anos lá na coordenação da educação infantil, e aí eu já tinha assim uma visão ampla, é... do município, porque eu ia em todas as creches, então, eu participava dentro também de todas as reuniões, eu já tinha assim uma... uma visão do ‘todo’, né? Mas o que eu gosto mesmo é sala de aula. (Professora Sandra).

O estar junto com alunos, viver a experiência do que é do outro justifica o gostar da sala de aula, conforme Sandra fez questão de destacar, isso porque é na sala de aula que a vida acontece enquanto ensinamos e aprendemos sobre ser e estar no mundo com o outro e pelo outro.

Quanto a Professora Marli, eu a conheci durante a formação continuada na escola, nesta experiência com a pesquisa do grupo do mestrado. Por ela trabalhar com as mesmas turmas das outras professoras/participantes da pesquisa, nos envolvemos nos mesmos assuntos da vida na escola, na sala de aula, na educação, e a convidei para participar da minha pesquisa e juntar sua experiência a nossa conversa sobre produção de política curricular. Neste contexto, pude saber um pouco sobre sua vida e a prática docente na escola. A Professora Marli tem 47 anos, é formada pela UFMT/FALBE em História (2003), também cursou Pedagogia (2011) e fez Pós-graduação/Especialização em Ensino de História - Desafios e Propostas didático-pedagógicas. Ela é professora unidocente, é efetiva, atuando com 30 horas semanais e tem 16 anos de docência do ensino fundamental. A professora conta porque fez o curso de Pedagogia e enfatiza que sempre foi apaixonada pela disciplina de História, mas conseguia poucas aulas em uma mesma unidade e sempre tinha dificuldades para se locomover de uma escola para outra. Então, surgiu uma vaga (de substituição) para assumir o lugar de uma professora em uma escola, há tempos atrás, que iria para coordenação e assim começou a trabalhar com a alfabetização:

[...] eu percebi que estava ficando muito difícil conseguir fechar as aulas de História em uma escola só, aí eu pensei “o jeito é fazer Pedagogia mesmo”, porque não foi uma questão de ser apaixonada em alfabetização, não foi por isso não, foi por necessidade mesmo, foi por essa questão mesmo de fechar as aulas em uma escola só e facilitar o meu jeito de locomover de uma escola para outra e por ter mais vagas na área da Pedagogia para conseguir lotar. Na época, eu consegui até lotar no começo só com o magistério para dar aula de alfabetização, eu era “nua e crua” nessa questão e aí, depois, houve o momento de não poder lotar mais e quem tivesse formação em outra área, não podia pegar mais aula em alfabetização, sem ter o curso de Pedagogia. Então, eu tive que fazer o curso de Pedagogia, tinha que ser licenciatura, e mesmo quem tinha História não podia pegar nessa área da Pedagogia e não foi porque eu era apaixonada não, mas eu aprendi a gostar, fui entendendo, fui aprendendo. (Professora Marli).

Professora Marli, assim como suas colegas, associou o curso de Pedagogia ao trabalho, uma vez que formada estaria apta para o exercício da profissão, mas, além disso, a formação em Pedagogia passou a ser garantia de estar empregada e remunerada. Não era a primeira opção de todas elas ser professora ou ser professora de crianças pequenas, mas a falta de oportunidades de escolha de um outro curso, devido ao local onde moravam quando jovens, por falta de oferta de outros na cidade parece ter levado à profissão que hoje tanto gostam. A relação do curso com questões monetárias, a necessidade de sobrevivência, de cuidar de problemas mais imediatos da vida são os fatores que pesaram em suas escolhas profissionais. Ainda assim, após o término do curso, demonstram ter gostado do estudo que fizeram, lembrando que o curso de Pedagogia tem forte marca do feminino. Isso era algo que elas queriam contar, como que valorizando o fato de declararem que gostam de ser professora.

Considerando as narrativas das professoras como discursos, partilho da ideia de Lopes (2015), que entende que um discurso é uma prática articulatória significativa que constitui e organiza relações sociais. Portanto, considero que a linguagem produz significado ao tecido social. A análise das narrativas é uma tentativa de chamar atenção para a complexidade da sala de aula e da vida na escola, pois entendo que não acessamos o ser das coisas de que falamos (ser professora, ensinar, aprender, educar), pois estamos sempre a lidar com discursos sobre tais coisas. Assim, trabalhar com as narrativas autobiográficas é uma tentativa de problematizar “visões distorcidas de teorização de currículo autobiográfica [que] sustentam, portanto, uma narrativa educacional dominante na qual o indivíduo passa, de forma linear e sequencial, da ignorância ao conhecimento sobre o “self” e o outro” (MILLER, 2014, p.2059). Isto porque não podemos acessar aquilo que não se pode conhecer totalmente, pois trata-se da subjetividade e da individualidade do outro.

Sem a intenção de acessar o que é particular de cada uma das professoras, sem querer ter acesso a um “eu” ou a uma identidade, procuro, com a discussão das narrativas, identificar sentidos de qualidade da educação que sempre podem ser outros no momento em que são destacados alguns discursos. Assim entendo que participo desses discursos como professora, que vive num tempo e num espaço muito próximo das professoras com quem converso nesta pesquisa. Nesse sentido, Miller (2014) coloca a atenção para a “incognoscibilidade” como uma postura crucial em qualquer empreendimento educacional. Dessa forma, esta pesquisa, apoia em Miller (2014- 2018- 2021), Pinar (2014, 2016), Macedo; Lemos (2011;2018; 2020), Macedo e Ranniery (2018) para citar alguns, de cunho autobiográfico pós-estrutural e problematiza linhas narrativas lineares de progresso, que ignoram enquadramento sociais, culturais, políticos,

históricos e discursivos que contribuem para construções dominantes de narrativas e “identidades”.

As professoras não planejaram sua profissão, não escolheram “ser professora”, mas, nem por isso são indiferentes à profissão de professora. Todas elas, a todo momento, valorizam sua atuação, sua história de estudo e de trabalho, mas fizeram questão de falar da falta de oportunidades na vida, quando eram mais jovens. Assim, essas memórias do que gostariam de ter feito, de ter estudado, reaparecem perturbando ideias românticas sobre a docência, de dom, de que as pessoas nascem para ser professor e professora. Miller (2014) pode ser lembrada aqui, pois questiona as estruturas narrativas sequenciais, frequentemente encontradas em autobiografias “vitoriosas” de histórias de vida de professores e alunos que afirmam uma história consciente de escolhas claras, que deixam de afirmar que o *desconhecido e incognoscível* nos constitui como professores e professoras. Argumenta, a autora, que “tais perspectivas sensíveis ao incognoscível são mais necessárias agora como modo de *se opor à incessante insistência na certeza*.” (MILLER, 2014, p.2056-2057, grifo da autora). As professoras são pessoas como todas as outras, que convivem com alegrias e frustrações, medos e escolhas muitas vezes relacionadas às necessidades de sobrevivência. Nas conversas, elas recontam suas histórias de trabalho entre alegrias e dores, falando de conquistas e de percalços da vida e também de frustrações.

As professoras dizem assim que “escolheram” à docência e falam também dos dias atuais, de uma cobrança permanente sobre ser professor/a hoje. Seguindo a lógica da identidade, as atuais políticas prescritivas-mensuráveis seguem o que Miller (2014, p. 2049) chama de cultura da testagem, ou seja, “[...] em todas essas versões “padronizadas” de reforma escolar, de formação de professores, de testes de larga escala, e de medidas de accountability para professores e alunos”. Essa normatividade atua juntamente com outras na escola, mas é importante pensar como a cultura da testagem, do accountability marca a todas nós. Isso porque “Olha, interfere no modo positivo quando eu trago isso como forma de melhorar meu trabalho enquanto professor, porque eu não quero ser aquilo que eles realmente estão falando, da minha capacidade, da minha incompetência, ou da falta de comprometimento” (Professora Marli). Nossos medos e angústias são diários, insuperáveis, como professoras, e podem ser discutidos como Peter Taubman vem estudando e Miller (2014, p. 2054) destaca, ao afirmar que “Taubman, sem demonizar ninguém, nos convida a lidar com a difícil e, no fim das contas, bastante pessoal questão de como nós mesmos podemos estar implicados na cultura de padronização contra a qual muitos de nós queremos nos opor.”. Assim, em contextos muito prescritivos, em que os professores e professoras são expostos e avaliados, taxados como (in)competentes sem

qualquer discussão sobre as condições de trabalho, a complexidade da prática, a vida das crianças, ser professor se torna agir por padrões e resultados. Essas políticas deixam de fora tudo isso, e adotando toda uma cultura do campo das finanças e da contabilidade, que transformam a escola em lugar de auditoria.

[...] e aí eu quero mostrar dentro da sala de aula junto com os meus alunos que não é bem assim, que eu não sou assim, porque a melhor maneira de você falar de você mesmo, ou de alguém falar de você são as nossas crianças que vão estar lá fora falando de você, de como você é como professora. Nossos alunos são nossa propaganda, porque eles estão falando de nós lá fora. Então a gente tem que ir contra o que vem sendo falado na mídia, e, dentro da sala de aula, a gente ser aquilo que realmente se propôs a fazer e os alunos vão falar como nós somos e vão dizer que o professor não é isso que estão falando, porque vão falar que o professor é dedicado, “vai atrás de mim para estudar, ele vem conversar comigo, meu professor não é isso que vocês estão falando”, porque o professor é comprometido, ele se preocupa comigo com a minha educação. Então você tem que fazer o contrário do que estão falando mesmo com as dificuldades que enfrentamos. (Professora Marli)

Assim, na tentativa de forjar padrões performáticos como controle de qualidade do saber fazer dos docentes, as políticas curriculares operam na formação de subjetivação. Hoje, é impossível falar da docência sem considerar as subjetivações produzidas a partir da normatividade curricular que oprime a ação do professor, causando-lhe sensações de insegurança, dúvidas, medos, incertezas e culpas. Os medos e as incertezas são próprios do trabalho docente, mas hoje a insegurança e o medo se dão mais por tarefas impossíveis de serem realizadas, quando a política curricular prescreve e avalia a todos em busca de resultados comuns. Como Miller (2014) explica, Taubman trabalha, no contexto norte americano,

(...) com a psicanálise e aspectos de teorias pós-estruturais para explorar medos e fantasias que levaram várias organizações educacionais importantes, professores, formadores de professores, pesquisadores, pais e *policymakers* a se alinhar com a ‘cultura de testagem’ e seus métodos de avaliação. Taubman identifica possíveis razões para tal conspiração, entendendo-as como partindo do medo, do caos e da perda de recursos na sala de aula; da vergonha e do baixo *status* profissional dos professores; de fantasias de heroísmo e auto-sacrifício; e da melancólica perda de idealismo substituído pela praticidade (MILLER, 2014, p. 2051, grifos do autor)

Macedo (2014) também discute esses problemas, ao explicar que padrões comuns são performatizados pelas políticas com a justificativa de se garantir a qualidade na educação. Ela também recorre a Taubman (2009), referindo-se à realidade de seu país (os Estados Unidos da

América) para explicar como as subjetividades são produzidas a partir dessa lógica de controle, o que é bem próximo da realidade das escolas brasileiras.

[...] A despeito das diferenças entre os dois países, as quatro razões — medo, vergonha, fantasia e sentimento de perda e culpa — são potentes para explicar como a hegemonia do discurso neoliberal tenta constituir a subjetividade do professor como mais um ataque contra o imponderável. (TAUBMAN *apud* MACEDO, 2014, p.1552).

A normatividade curricular em nome da boa qualidade da educação reduz a política curricular a política de controle do conhecimento (LOPES, 2016), como destaquei em outras partes deste texto. É essa lógica que, em nome de uma qualidade que seria desejada por todos, transforma a política em uma linguagem mercadológica que subjetiva os/as professores. Baldan e Cunha (2020), ao analisarem a reformulação da política de formação de professores pelo Conselho Nacional de Educação, no contexto da BNCC, analisam como vem ocorrendo o povoamento das subjetividades docentes pelas políticas. Elas analisam que há “[...] a descaracterização da educação como um acontecimento humano, singular, contornado por valores e por uma ética (BALDAN; CUNHA, 2020, p. 60). Com base em Ball (2011, p. 62), as autoras explicam que,

[...] enquanto o taylorismo investiu nos sistemas de controle direto, o novo gerencialismo centra-se nas pessoas, substituindo a repressão vertical das intervenções improdutivas pela repressão do autocontrole dinamizado ante o espírito empreendedor. Como profissionais, os professores são levados (individualmente, por performances) a perseguir a excelência sempre demarcada pela busca da qualidade da educação, muitas vezes com dificuldades de contestar uma qualidade que se esquia dos acontecimentos da vida para se orientar por estatísticas. Essa dificuldade se faz cada vez mais instalada nas políticas curriculares de formação, que contam com a sedimentação de quase quatro décadas de abstrações acerca da qualidade ou do que conta como o real na educação com base nos números.

Ainda assim, nas narrativas das professoras esse controle escapa o tempo todo, por mais que essas políticas tentem padronizar comportamentos como tentativa de aprisionar a subjetividade. A produção de sentidos pulsa incessantemente e assombra formas padronizadas de ensino, conteúdos comuns, oriundas das políticas curriculares que tentam engessar o currículo para ser aferido pelas avaliações padronizadas com a finalidade de (bem e mal) qualificar a educação. Mesmo que estas políticas tornem a nós, professores e professoras responsáveis por demandas irrealizáveis, dando-nos a sensação de fracasso, elas não se realizam – enquanto políticas – sem a presença/ação motriz dos professores, que constantemente se reinventam, pois traduzem o que lhe é imposto pela rigidez da norma. Particularmente, enquanto professora em

sala de aula, muitas vezes, tentava deixar de fora da sala toda cobrança com que a equipe diretiva nos bombardeava frequentemente. Eram cobranças que a escola recebia e nos era repassado, muitas vezes, sem o devido cuidado. Então, eu entrava para sala de aula e deixava a vida acontecer, porque aquilo não condizia com a realidade vivida. O que me importava era o que seria possível ser feito naquele momento sempre focada em atender as especificidades de cada criança. Ora ou outra, lá vinha a cobrança me rondando para o atendimento do que nos era (poque não apenas a mim) passado como imposto ou sem direito a contestar.

Nesse sentido, sentimentos ambivalentes surgem e vão fazendo com que nós, professoras, carreguemos conosco culpas por não alcançar padrões desejáveis de aprendizagem, por nem sempre “darmos conta de ensinar a todos” e, principalmente, pela impossível tarefa de ensinar as mesmas coisas a todos. Ao mesmo tempo, as professoras querem falar sobre o quanto ensinam e fazem pelas crianças, um trabalho silencioso e invisível para as políticas e, muitas vezes, para a mídia e para a formação de professores.

4.1.2 A qualidade como currículo comum: um suposto conforto?

Alguns pontos de discussão da conversa complicada sobre o currículo com as professoras são retomados, não para demonstrar algo, porque não acessamos as coisas mesmas (ou porque os sentidos sempre nos escapam, ao revisitá-los já são outros), mas para identificar, registrar e problematizar aspectos da qualidade da educação vivenciados pelas professoras, e, assim, chamar a atenção para as traduções da política curricular desencadeadas nas narrativas das professoras.

Conforme apontam Miller e Macedo (2018, p.951), políticas públicas em currículo devem ser locais, porque são produzidas nas relações concretas no espaço da escola. É o que as autoras defendem como possibilidade de pensar a política curricular como política pública. Assim, na conversa sobre currículo único, sobre a prescrição de uma BNCC no Brasil, foi afirmada, de diferentes modos, uma ideia de adequação curricular a uma realidade (local, geográfica, escolar), que rejeita a imposição e, ao mesmo tempo, algumas ambivalências marcam um sentimento de desconforto nas professoras. Há uma ideia de que seria bom todos terem acesso aos mesmos conteúdos, mas, por vezes, há uma indignação sobre a imposição dos mesmos conteúdos para todos. Essa ambivalência aparece como uma marca da modernidade em nossa forma de pensar a escola e as identidades. Então,

O currículo único, ele é bom na medida em que todos têm acesso ao mesmo conteúdo, mas ele nunca vai ser único, na verdade, porque apesar de... todo o Brasil estar estudando o mesmo conteúdo, cada cidade, cada estado, cada professor e cada situação, cada sala de aula, cada professor, ele vai trabalhar de uma forma, que vai trazer a realidade local, né? Então ele vai, ao mesmo momento que vai estar estudando o mesmo conteúdo, ele vai abranger também a realidade do local, ele não vai ficar só naquele conteúdo que é global, ele também vai abranger a localidade ali, como é no local em que a pessoa mora, na cidade em que a pessoa mora, então também vai ter a parte diversificada, né? Cada cidade, cada estado, cada escola, é... ele vai trazer pra dentro, né? O professor vai trazer pra dentro da escola, pra dentro da sala de aula, a... a realidade do aluno, a realidade do local, e vai acabar que vai também, diversificar esse conteúdo, né? Mudar no sentido de... de trazer a realidade mesmo do conteúdo e a realidade do aluno. (Professora Sandra)

Durante a conversa com a professora ainda quis saber como ela avaliava a política de currículo único no país para os anos iniciais com a BNCC do ensino fundamental, ainda que seja sabido que atendemos turmas heterogêneas, como ela mesma destacou.

Então, se não adequar à realidade, não atende. Então não pode ser uma coisa assim, imposta, que tem que ser desse jeito, né? não pode ser imposto, não pode ser estático, é isso, pronto, tá acabado. Você tem que dar a cara da comunidade àquele conteúdo. Não tem como você trabalhar um conteúdo, é... fugindo da realidade local. Então ele pode ser, é... trabalhado em todo o Brasil, mas de uma forma diferenciada. Depende do professor. O professor tem que ter habilidade, tem que ter criatividade, pra poder trabalhar esse conteúdo único. As crianças não são iguais, a comunidade não é igual, então o que serve pra uma comunidade não serve pra outra. Todas elas são diferentes. E ao abordar um conteúdo, você tem que abordar de várias maneiras, você não pode dar um único sentido pra aquela abordagem. (Professora Sandra).

A conversa sobre currículo único vai ganhando entendimento na medida que avaliamos a possibilidade de o currículo comum ser capaz, ou não, de atender as necessidades de aprendizagem dos alunos:

Eu não vejo como ponto positivo, de alguma forma vejo por outro ângulo, porque o aluno que estuda aqui no Mato Grosso, por exemplo, História diferente do aluno da região Sudeste, São Paulo, Rio de Janeiro, é totalmente diferente, a Geografia, a História e até mesmo a Língua Portuguesa, devido ao regionalismo, porque às vezes o aluno fala uma palavra e alguém considera errado porque vem lá no livro pronto e acabado. (Professora Soraiha)

A Professora Soraiha fala de uma questão central nesta discussão: o conhecimento. Como professora, ela sabe que o conhecimento não está em uma prateleira para ser escolhido e repassado, absorvido pelas crianças. O processo educativo também não é comum, não é mecânico. Ainda nesse entendimento sobre o currículo comum, a Professora enfatiza que o currículo único não atende as necessidades de aprendizagens dos alunos, ou a BNCC, porque

Ela direciona, eu acredito que ela direciona, ela acaba assim... tentando mostrar como se ensina com qualidade pelo ao menos essa é a intensão dela (risos) é a intensão dela, é como se você tivesse um método para fazer determinada coisa, mas você não precisa seguir na linha, na risca aquilo lá, porque se você for seguir na risca, você não é um bom professor, você não está transformando vidas. (Professora Soraiha).

Assim, falamos da heterogeneidade das crianças:

Pois é, aí é um ponto que eu queria falar, não tem como homogeneizar as crianças, não tem como, porque cada criança tem uma realidade diferente, cada criança vem de uma família diferente, de situações econômicas diferentes, e até o estado psicológico de cada criança pode estar diferente no dia que você estiver ministrando uma aula, duas ou três no decorrer do ano, então o professor, é o que eu digo, ele tem que ter várias dinâmicas, ele tem que vários métodos ou várias técnicas para que alcance aquela criança para aquele menino aprender. Às vezes uma criança não entende o sistema monetário brasileiro, por exemplo, eu não posso ensinar para ele só na lousa, ou através de exercícios xerocopiados, ou através de exercícios passados no caderno dele, eu vou ter que mostrar o dinheiro e dizer assim: - você foi comprar uma banana..., por exemplo, te voltaram quanto de troco? Ele vai entender com as coisas que acontecem no cotidiano dele, às vezes é mais fácil entender assim, outros não, é mais tranquilo já entendem só de você falar, outros só com exercícios, então cada criança é diferente, cada criança tem uma maneira diferente de aprender, não tem como querer com que todos aprendam igual e sejam iguais. (Professora Soraiha)

Entendo como a professora Soraiha que a realidade da sala de aula sempre nos convida pensar como vamos fazer para atender as individualidades dos alunos e, com isso, fazer com que a aprendizagens aconteçam. O currículo único não cabe neste contexto em que as diferenças estão sempre a nos incomodar verdadeiramente, no sentido de nos colocar em xeque, e também no sentido de nos desacomodar, pois o mais importante é a atenção que damos a cada criança e nossa ligação com elas. É por isso que, como professoras, buscamos muitos jeitos diferentes de ensinar, de falar, pois a diferença nos intima a buscar formas de ensino que sejam capazes de atender cada aluno nas suas especificidades. Ainda assim, é possível verificar que, se há críticas a currículo únicos como a BNCC, há também um entendimento de que a política é necessária, um certo apoio de que uma base comum possa, de alguma forma, garantir a aprendizagem, um apoio que é expressado sempre no meio de uma reflexão, de uma crítica. Assim,

Os currículos únicos podem ser um norte, mas não atendem as necessidades vivenciadas em sala de forma alguma. Eu vejo às vezes que o sistema governamental quer nos uniformizar pra que seja mais fácil de lidar e dominar as pessoas, porque se você trabalha e faz com que toda sala de aula aprenda, mas na maneira como os alunos... é..., você também sabe como é, você é professora e sabe que tem criança que aprende ouvindo, outros escrevendo, outros até desenhando, então se vem essa forma unificada de ensino não vai dar certo, não vai encaixar, as crianças não vão aprender. (Professora Soraiha)

A ideia de uma base, então, é pensada de uma outra forma:

Sempre há necessidade de discussões, mas o que eu vejo, eu vou dizer uma coisa bem simples, parece não tem ter sentido nenhum, mas a educação deve ser trabalhada na base e, aí sim uma base, a base de 1 a 4 pode ter uma certa unificação na questão de preparação das aulas, os pares, por exemplo, professores de 1ª fase deveriam sentar juntos e conversar sobre quais são suas dificuldades, quais são seus anseios, pra que pudessem estar preparando aulas e... melhorando o aprendizado das crianças da primeira, da segunda, da terceira e do quarto ano, isso aí na escola e não vejo acontecer, você entendeu? Já na outra escola Jardim Esperança²⁰ eu via isso e os alunos aprendiam com muito mais facilidade, porque: “Maria tem a aluna Joana que não está aprendendo porque não para quieta”, e a outra professora diz assim: “eu desenvolvi uma brincadeira e enquanto os outros fazem a tarefa eu brinco com ela”, “faça um desenho” e ela consegue aprender, você adquire experiência com diálogos, você entendeu? Você fala em que estado, a situação em que está a sua sala para a outra professora, são os agrupamentos. (Professora Soraiha).

Neste caso, uma base não seria a obrigação de trabalhar os mesmos conhecimentos ao mesmo tempo, com todas as crianças, mas as condições de trabalho adequadas para garantir o acompanhamento das crianças. O que diz Soraiha também me lembra o documento Indicadores da qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004) sobre o trabalho coletivo na escola. Como professora alfabetizadora, sei como a conversa com as colegas sobre as crianças e sobre como estamos trabalhamos é muito importante. Assim, a base seria o trabalho coletivo, fundamental para a qualidade da educação. O trabalho coletivo, não apenas da gestão da escola, mas o coletivo para que o pedagógico aconteça diante de muitos desafios cotidianos na escola. A Professora Soraiha me falou sobre um dos problemas mais comuns nas escolas, histórico na rede, que é um problema estrutural, que nenhuma base resolve:

[...], mas tem a questão dos contratos porque nem sempre os professores podem estar juntos e isso aí atrapalha muito. Se bem que durante o ano, se o contrato fosse ficar, daria certo. É complicado porque às vezes uma professora tem bebê e tem a licença maternidade, ou de repente fica doente, de repente aposenta, tem vários fatores que vão sempre ocorrer, haverá a necessidade de um contrato temporário. (Professora Soraiha).

Assim, além da instabilidade dos professores contratados, outros acontecimentos alteram o cotidiano do trabalho na escola. Além disso, o constrangimento nos ronda quando falamos de normas, regras que sempre assombram o saber docente. A todo tempo temos algo a nos incomodar com a promessa de que o novo surgirá para acabar de vez por todas com os problemas vivenciados pelo professor na sala de aula. Marli também reflete sobre este processo.

²⁰ Nome fictício, se refere a uma outra escola municipal em que a professora trabalhou.

Eu acho isso impossível de acontecer, primeiro nem na sala de aula as crianças são iguais, depois o Brasil é enorme e cada um tem as suas peculiaridades, cada um tem a suas especificidades, o seu social, a sua cultura, é impossível, por exemplo, se meu filho estuda aqui em Rondonópolis e se eu o mandar para uma escola lá no Acre, no Amazonas, e ele vai estudar a mesma coisa e não vai atrapalhar em nada o seu aprendizado, vai dar continuidade eu acho que não é possível, assim, tudo bem que a BNCC veio para dar um parâmetro de como todas as crianças e as atividades e os conteúdos que as crianças têm que ver naquele período dentro de um ano, o que que eles estão vendo ali, para gente ter um norte, eu acho, para não ser tão diferente, talvez, mas que cada professor dentro da sua sala e cada escola dentro do seu espaço saber elaborar essas atividades que foram elencadas, que foram elaboradas pelos “grandes” aí e adaptar, porque você não pode simplesmente pegar isso que está lá e nós vamos fazer isso e colocar na cabeça da criança, dos alunos e ponto final. (Professora Marli).

A professora Marli ainda observa a impossibilidade de atender as heterogeneidades com currículos únicos:

As crianças são diferentes e o currículo único não atende as necessidades delas e se você ficar tapada, e pensar ah! É isso que está lá e é isso que eu vou fazer e ponto e não se importar com a criança! Isso está errado! Aí você está fazendo o que realmente eles querem, o controle. Então eu não acho correto porque as crianças chegam cada uma com seu jeitinho, com o seu saber, uns mais outros menos e você tem que fazer adaptações no seu planejamento com essa BNCC para que caibam todos dentro desse processo de aprendizagem e que contemplem todas as crianças, os que estão avançados, avancem mais, e os que estão atrás, possam evoluir. Eu vejo dessa forma, a BNCC é um orientativo para você estar buscando o que você deve fazer na sala de aula e o como fazer depende de você. (Professora Marli).

A adequação curricular parece ser mais uma sensibilidade das professoras, que, pela experiência que têm, sabem que as crianças e as comunidades são diferentes, e fazem mais do que uma adequação metodológica, pois “Cada um tem um nível de entendimento. Você explica de uma forma pra um, explica de outra forma pra outro, que não entende aquela outra forma. Porque estão em um nível de entendimento diferenciado. Apesar da idade ser a mesma, mas tem uns que estão mais... mais maduros, outros são mais infantis.” (Professora Sandra). Quando conversei com Sandra, ao ouvir isso eu disse: “É isso! E geralmente quando eu estou na sala de aula, para eu trabalhar, porque a gente trabalha com muitos alunos, a gente faz aquela atividade de agrupamento, por níveis de aprendizagem, um ajudando o outro, para ver se avança na aprendizagem. Certo?”. Pinar (2016), quando fala da comunicação e do entendimento como uma forma da conversa complicada ser abordada entre professores e estudantes, nos faz pensar que

nem sempre, metodologicamente, damos conta de tudo com as crianças. A conversa é complicada, o entendimento é também desafiador. Sandra me fala, por exemplo, que “É através dos colegas... eles entendem muito mais, porque é quase a mesma linguagem né? Eles se entendem.”. Eu, concordando, respondo: “São os sentidos que fazem para eles. Quando isso acontece, a aprendizagem acontece junto.”.

A necessidade de uma política curricular centralizada é problematizada de diferentes maneiras, pois uma base poderia ser o trabalho coletivo na escola, enquanto a BNCC poderia ser apenas “um norte” para planejarmos. Boa parte de nós está vivendo este processo, muitas vezes, sem questionar o que uma BNCC faz conosco, professores e professoras. Problematizo esse modo de pensar, baseada na afirmação de que discursos da política nos subjetivam, pois a ideia de que um currículo comum é necessário a todos, por exemplo, invisibiliza as diferenças e faz pensar que a diferença deve ser eliminada, como analisa Macedo (2014). São ambivalentes as relações com a BNCC, não havendo nem uma aceitação total nem uma rejeição total.

A gente faz o que tem que ser feito, desde que a gente faça o que é melhor, que é garantir o conhecimento da criança. A gente tem que saber o que fazer na sala de aula, a gente que tem o compromisso com o saber da criança, a gente vai saber isso daí na sala de aula, e faz de conta que eles acham que nós estamos seguindo a base e ponto final. E lá na sala de aula você tem compromisso com a formação da criança do jeito que você acha que vai dar certo. (Professora Marli).

Essa política visa dar conta de promessas contingencialmente irrealizáveis, porque (im)previsíveis, de um futuro que promete ser bom para todos os estudantes do território brasileiro, simplesmente por fixar conhecimentos/conteúdos, habilidades e competências. Trata-se de um discurso que se apoia na defesa da aprendizagem de qualidade para toda a Educação Básica brasileira, de maneira que encontra respaldo em metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) a serem perseguidas por todos e tendo a BNCC como guia. Portanto, o documento é “[...] pautado em altas expectativas de aprendizagem, que deve ser acompanhado pela sociedade para que, em regime de colaboração, faça o país avançar” (BRASIL, 2017, p. 5). Nesse sentido, o documento é apresentado para a sociedade como mais uma alternativa para suprir o que “falta” na educação, como é comumente evidenciado nos discursos das políticas que buscam controlar o conhecimento, através da avaliação. Para tanto, Frangella (2020) ressalta:

Observar articulações em torno de um discurso de crise e como esses incitam movimentos discursivos que colocam de forma alinhada currículo-avaliação e essa última, então como estratégia de controle e garantia de qualidade, permite

compreender a dualidade avaliação/qualidade. E isso é possível inferir na leitura dessas políticas, observando como esses sentidos de avaliação e qualidade são mobilizados. (FRANGELLA, 2020, p. 560).

As demandas por qualidade se constituíram desde os anos de 1990 no país, quando foram elaboradas políticas destinadas a melhorar a qualidade ausente nas escolas. Como essa ausência de qualidade foi sendo associada a um entendimento de que a educação não garante conhecimentos a todos, as políticas foram centradas em temas de gestão, voltadas para uma lógica da rentabilidade do mercado e pautadas na concepção de que melhorando a qualidade (rendimento dos desempenhos) as escolas passariam a concorrer com os melhores alunos. Dessa forma, a BNCC é uma política:

[...] 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, 2017, p.7).

Assim, como pontua Cunha (2019), na BNCC espectros instrumentais significam o currículo como guia da ação dos professores, se apresenta como um universalismo pensado como essencial “para a formação de uma sociedade socialmente justa, mais humana e inclusiva.” (p.8). Na BNCC, a apresentação dos marcos legais que a embasam se pauta na Constituição Brasileira de 1988, que determina a garantia de conhecimentos comuns a todos. A BNCC leva ao extremo essa visão, justificando a necessidade de que ao longo da educação básica deva-se assegurar aprendizagens essenciais a partir do desenvolvimento de dez competências gerais, definida como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para assegurar as diferentes demandas sociais e o acesso ao mundo do trabalho. Ainda de acordo com o texto, as dez competências gerais apresentadas na BNCC servem como guia prático para orientar o trabalho das escolas e abarcam as diferentes disciplinas. Mas, algumas delas são negligenciadas em detrimento da carga horária de outras disciplinas, porém não é evidenciado no texto introdutório do documento.

Assim como esclarece Miller (2014, p.2053), o currículo concebido somente como conteúdo, competências e habilidades fica reduzido às “regulações que contribuem para fossilização do currículo que operam para controlar todos os elementos da educação como processos racionais, lineares e completamente compreensíveis”.

A Constituição Federal brasileira reconhece a necessidade de que sejam “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental” (BRASIL, 1988) como formação básica comum, para alunos com idade de seis aos 14 anos de idade, o que corresponde a fase do 1º ao 9º ano, sendo este o período mais longo da educação básica, que é dividido em anos iniciais e finais.

No entanto, a chamada parte curricular comum foi definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBN de 1996 não como conhecimentos e conteúdos essenciais no sentido de serem replicados para todas as crianças do país, na visão de que todas devem aprender exatamente as mesmas coisas. O currículo assim pensado nos constrange, pois, centrado em demandas do jogo de fixação e lógica de rendimentos das políticas, ele acaba sendo reduzido a um conhecimento transparente capaz de formar uma identidade desejada. O seu significado como padronização tem ganhado espaço para fixar sentidos que vão aglutinando a ideia de priorização das necessidades de aprendizagem que são a base para controlar o trabalho do professor. Em contrapartida as diferenças produzidas pela vida, que estão sempre a incomodar as normas e regras estabelecidas em torno de um saber igual para todos, vão sendo apagadas do processo educativo. Assim como pontua Lopes (2018), a produção do currículo precisa estar alicerçada nos contextos produzidos na/pela escola e pelos acontecimentos das vidas de professores e alunos.

Miller (2014, p. 2056) pontua que ao pesquisar no campo do currículo, pensando nas subjetividades na política, “Talvez seja importante continuarmos com estudos e discussões que ajudem a entender além dos limites das políticas centralizadas”, e ressalta que “Esses estudos obviamente devem incluir análises de eventos, forças e discursos históricos, sociais, políticos e culturais que constituem, estruturam e influenciam iterações” (*Idem*) da identidade ou do self, como ela diz. Pensando nas afirmações da autora, é importante lembrar que a ideia de base curricular, de currículo comum, é afirmada em muitas tradições curriculares, ou seja, está sedimentada a ponto de ser defendida em alguma medida como necessária, nem que seja para orientar os professores iniciantes, como afirmou a Professora Marli. Assim, parece confortável ter uma BNCC, como também parece ser tranquilo fazer de conta que a BNCC está controlando. Essas duas posições são complicadas, visto que: são as tradições pedagógicas que “orientam” escolhas na escola (LOPES, 2018) e não uma BNCC, como se essa política inventasse uma nova escola; também, ainda que a BNCC não venha a controlar tudo, ela vai continuar a controlar, principalmente, os sentidos da escola e de educar como transmitir conhecimentos ou ensinar conteúdos padronizados.

O currículo comum, como propõe a lógica da prescrição que orienta os documentos curriculares, não é capaz de prever e definir plenamente o que as escolas fazem, porque as diferenças estão sempre a existir. Não há garantia do que possa ser alcançado, pois o momento da chegada é sempre outro (MILLER; MACEDO, 2018) e, portanto, para a educação para todos será sempre constituída como um espaço de lutas antagônicas. A aproximação de uma democracia radical oportuniza o afastamento de exclusões sociais produzidas pelos significados das

lógicas racionalistas, que através da normatividade, do enquadramento normativo, exerce controle sobre corpos moldurados.

4.1.3 A qualidade como abertura curricular: uma atenção à multiplicidade de sujeitos e de realidades?

Em meio a uma normatização prescritiva que assombra (e, às vezes confunde, pelas tantas cobranças) o fazer docente, pois as narrativas também são produzidas na política e por uma hegemonia que tem significado currículo como repertório de conhecimentos a serem partilhados por todos, há discursos que carregam a ideia de fechamento e de controle e, ao mesmo tempo, um desconforto em forma de traição aos enquadramentos do discurso “oficial”, como causa da imprevisibilidade da realidade local. Então, mesmo que a BNCC seja afirmada, pela adequação ao que venha ser mais importante para as crianças ou para ser “apenas” um norte para os professores, entendo que falar do fracasso dessa política também é um caminho para des-sedimentar seu suposto caráter necessário de uma prescrição curricular (LOPES, 2018). A traição de uma BNCC (ou de qualquer texto escrito/falado/praticado) é um ponto de reflexão para todas as professoras, como também para mim, uma reflexão carregada de ambiguidades, de responsabilidade em reconhecer que as crianças são sujeitos únicos.

O currículo único, ele é bom na medida em que todos têm acesso ao mesmo conteúdo, mas ele nunca vai ser único, na verdade, porque apesar de... de... de... todo o Brasil estar estudando o mesmo conteúdo, cada cidade, cada estado, cada professor e cada situação, cada sala de aula, cada professor, ele vai trabalhar de uma forma que vai trazer a realidade local, né? (Professora Sandra)

Há uma repetição entre as professoras sobre a garantia do trabalho com a “parte diversificada” e com “a parte comum” do currículo, conforme a LDBN nº 9394/1996 determina, como uma crença de que um conhecimento comum será trabalhado por todos os professores do Brasil e de que os professores vão trabalhar o que seria um conhecimento regional. Essa questão já foi mencionada mais acima, mas é preciso, ainda, discutir que há algumas afirmações que são difíceis de sustentar. Como professora, sei que não é possível que todos os professores trabalhem o mesmo conteúdo ou conhecimento todos os dias. Neste sentido, também há uma redução da educação das crianças a ensino de conhecimentos, sendo que a realidade do aluno é algo transparente e trabalhar com ela é uma questão de adequação curricular.

Então ele [o conhecimento] pode ser, é... trabalhado em todo o Brasil, mas de uma forma diferenciada. Depende do professor. O professor tem que ter habilidade, tem que ter criatividade, pra poder trabalhar esse conteúdo único. (Professora Sandra)

Mas, ao mesmo tempo, a professora sabe que nenhum conteúdo trabalhado com as crianças vai ser universal, porque “Então, não pode ser uma coisa assim, imposta, que tem que ser desse jeito, né? Não pode ser imposto, não pode ser estático, é isso, pronto, tá acabado. Você tem que dar a cara da comunidade àquele conteúdo. Não tem como você trabalhar um conteúdo, é... fugindo da realidade local”. (Professora Sandra). Quando percebi, na nossa conversa, um certo mal-estar na professora, por ela dizer que sempre tem que trabalhar de outro jeito, entendi que ela precisava falar que a realidade, o vivido, é sempre outra, outro. Foi quando perguntei e ela disse que as crianças estão “nas nossas mãos”:

Então, a gente transforma essas políticas públicas às nossas necessidades? (Cláudia).

Tem que ser assim, porque eles estão lá, nós estamos aqui, na realidade, nós estamos com eles, eles estão nas nossas mãos, nós que conhecemos eles, nós que conhecemos as necessidades, nós que sabemos o que eles precisam, eles não sabem, né? É... não dá nem pra condenar também, porque, é... eles têm que fazer alguma coisa, eles não têm como universalizar... universalizar, mas também não podia fazer isso, né? Mas universalizar, chega... chega aqui, a gente tem que adequar, adequar à realidade, né? Tem que passar por esse processo. Senão não dá certo. Porque vem de lá, de lá até aqui, é uma diferença muito grande, né? (Professora Sandra).

Ao modo dela, Sandra, no alto dos seus 26 anos de experiência docente, sabe muito bem o que os elaboradores de políticas educacionais não sabem ou não querem saber, mas que Pinar (1995, p.446 *Apud* Miller; Macedo, 2018, p. 952) explica muito bem ao dizer que educar, ensinar, trabalhar com as crianças na escola implica em compartilhar a “[...] enorme promessa de entender currículo como texto vivido”. Portanto, implica reconhecer que certas realidades muito imediatas, bem como situações autobiográficas, vão constituir a política vivenciada e produzida na escola.

A Professora Soraiha traz ainda a questão do conhecimento como acontecimento, relacionando isso à sua compreensão de ser professora, como pedagoga. “(..) Então eu acho que o conhecimento, a partir do momento que você é um pedagogo, que é um bom pedagogo, o conhecimento é formado dentro da sala de aula, a partir de um acontecimento, de uma figura, de um filme que você assiste, de uma brincadeira, você pode alfabetizar uma criança, você fazer com que ela aprenda.”. Pensar o conhecimento como acontecimento, como algo que irrompe

sem hora marcada, é o que Lemos e Macedo (2021, p. 69) fazem, afirmando que, quando as perspectivas feministas e pós-estruturais complicam a noção de sujeito, a reconceptualização da teoria curricular possibilita “(...) essa crença na irredutibilidade da experiência educacional à mesmidade, essa aposta no sentido, imprevisível, dessa experiência para cada um. Talvez pudéssemos dizer o sentido socioemocional da experiência escolar”.

Portanto, conhecer, produzir conhecimento é acontecimento que se dá na irredutibilidade da experiência (LEMOS; MACEDO, 2021). Nas reflexões das professoras, vou entendendo o que Miller (2014) destaca como “(...) a natureza da própria experiência educacional, particularmente quando essas são afetadas pelas atuais manifestações da cultura do teste”, pois as professoras se sentem à vontade (e também tensas!) para falar de currículo. Quero lembrar de Miller (2014, p. 2045) também quando diz: “Bem, eu defendo que a teoria de currículo está sempre “aqui” em todos os aspectos da educação, quer ela seja reconhecida ou não.”, para dizer que a teoria de currículo está sendo reelaborada pelas professoras, “(...) a teorização como uma tarefa intelectual criativa ao invés de uma base para prescrições ou para um conjunto de princípios e relações testáveis e mensuráveis” (*Idem*). Assim sendo, qualidade da educação não significa prescrever para os professores o que devem ensinar, nem ensinar as mesmas coisas para as crianças ao mesmo tempo, não é sobre garantir um currículo comum, um universal. Então, “Eu acho isso impossível de acontecer, primeiro nem na sala de aula as crianças não são iguais, depois o Brasil é enorme e cada um tem as suas peculiaridades, cada um tem a suas especificidades, o seu social, a sua cultura, é impossível [universalizar]” (Professora Marli) ou sempre haverá traição/tradução.

A questão da adequação curricular, então, que é sugerida pela BNCC no Artigo 8º - Os currículos, coerentes com a proposta pedagógica da instituição ou rede de ensino, aparece no sentido de que as escolas devem adequar as proposições da BNCC à sua realidade, considerando, para tanto, o contexto e as características dos estudantes (BRASIL, 2017 a), é um ponto recorrente de desconforto para as professoras, portanto.

(...) assim, tudo bem que a BNCC veio para dar um parâmetro de como todas as crianças e as atividades e os conteúdos que as crianças tem que ver naquele período dentro de um ano, o que eles estão vendo ali, para gente ter um norte, eu acho, para não ser tão diferente, talvez, (...) cada um tem suas especificidades e você pode estar adaptando aquilo dali, uma vez que tem que seguir a tal da BNCC, eu acho que a BNCC deveria ser somente um norte. (Professora Marli)

Marli ironiza, de certa forma, essa ideia de norte para os professores trabalharem, que trago aqui novamente, pois nós, professores e professoras e escolas sempre escolhemos e organizamos o que vamos trabalhar com as crianças, ou seja, isso não foi nem será o que uma BNCC ensinou ou ensinará aos professores como uma inovação em suas práticas. Aprendemos a planejar na universidade, na escola com nossos/as colegas, um pouco de cada coisa e sempre. Por isso, “Olha, na cabeça deles, até podem pensar que a BNCC vai ser um controle, que vai controlar o saber-fazer do professor, e a gente faz de conta que está controlando e lá na sala de aula a gente faz o que a gente acha que deve ser feito.” (Professora Marli). Marli assume o currículo conversa complicada (PINAR, 2019), pois

(...) expressa de modo importante o fato de que o currículo se dá, se processa, se compõe entre indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias e cuja experiência não é extirpada para que todos aprendam do mesmo modo a mesma coisa, ou seja, acessem o conjunto orgânico das aprendizagens essenciais. (CUNHA, 2021, p.37-58)

Sempre reconhecendo a multiplicidade de sujeitos, de histórias, de vidas que atravessam a experiência educativa, como professoras nós temos que decidir diante das crianças e, muitas vezes, junto com as crianças. Essa sensação de constrangimento nas narrativas das professoras é um sentimento frequente na docência nos dias de hoje, mas também é notável que tentativas de controle escapam na realidade do currículo como ação (*currere*), como produção de sentidos relacionais. Diante da prescrição que tenta controlar o fazer docente, as situações de vida das professoras e alunos estão além do que é exigido e programado por políticas curriculares normatizadoras. As professoras insistem em dizer que o que acontece na sala de aula é de uma imprevisibilidade que nenhum controle tem conseguido barrar, dadas as manifestações intersubjetivas de professores e alunos.

A localidade (onde e como vivem, o que já viveram ou estão vivendo) desses indivíduos, professoras e alunos, nunca é fixa e, segundo Pinar (2016, p.21), parece que compartilhamos experiência, mas tal experiência é sempre alterada por essas localizações separadas, no tempo histórico e no local geográfico, por questões geracionais, e por nossa experiência diferente da deles. Seguir os padrões de um currículo único, como a BNCC, é impossível. É isso o que podemos dizer como professoras. Também é complicada uma política curricular que promete balizar a qualidade da educação ofertada (BRASIL, 2017 b), mas que não pode dar garantias do por vir, pois a conversa complicada sobre o currículo que acontece em sala de aula é com-

plicada devido a nossa individualidade e a deles (crianças e jovens), e suas diferentes localizações que também são genéticas e culturais (PINAR, 2016). Neste aspecto, também digo que há sempre tradução, traição, de sentidos entre localizações tão diferenciadas.

Apenas para complicar um pouco mais a conversa, como professoras, entendemos que a promessa de um currículo comum, que afirma que os mesmos conhecimentos são necessários para todos, é um ato de poder. Para Miller (2021) e outros teóricos que discutem questões de gênero, conceituar “eu” e “mulher”, por exemplo, é uma questão que vem sendo enfrentada não como a construção do eu e de ser mulher essencializados ou naturalizados através da linguagem e da cultura, mas sim como locais de crítica cultural e de mudança social e a autobiografia pode, para a estudiosa, mostrar como o “eu” muda nesses lugares (Miller, 2021, p.31-32). As professoras não falam diretamente dessas questões nas conversas que tivemos, mas, pelo que destaquei até aqui, a autobiografia pode ser entendida como uma dimensão que elas não aceitam excluir da escola.

Assim, a pluralidade das identidades das crianças – e as nossas, como professoras –, constituem constante movimento da vida no local da escola, que perturba as políticas curriculares que tentam normatizar a vida na escola pela prescrição curricular, com a noção de conhecimentos comuns e essenciais. Assim, a qualidade da educação não pode estar associada a padrões mensuráveis e é sempre marcada pela vida, sobretudo, pelas conversas que tivemos, por uma preocupação com as crianças, de não esquecer ou deixar uma sequer “para traz” ou “de lado” quando se ensina.

Essas políticas, entretanto, trazem em seu ideário uma maneira performática de educar, que produz comportamentos pré-concebidos, idealizados, e confere aos professores um desempenho na sua prática docente. É somente neste ideário de mensuração, comparação, padronização, que qualidade está ligada a idealizações irrealizáveis, que criam um ciclo de expectativas e fracassos não só para os professores, mas para as crianças, para os pais, para a escola, a comunidade e o país. Muitas vezes, eles e elas passam a considerar tais idealizações como melhores que suas práticas adquiridas pela experiência vivida e cheia de sentidos feitos da relação com as crianças, demais professores/as e comunidades.

Em processos de constante tradução, de não vivermos o que está pronto, encerrado em totalidade, as narrativas são marcadas pelo descontentamento ao tentar colocar o currículo enquanto fundamento instituído, como prática realizável, como uma regra dita pelas políticas atuais como modo dado para se cumprir. A prática docente vivenciada pelas professoras sugere que a experiência educativa traduz a rigidez da norma por aquilo que seja possível de ser vivido.

É possível registrar traduções do que está instituído da política curricular, traduções desencadeadas nas narrativas das professoras. A tradução aqui é entendida como forma de não ser possível e nem realizável o desejo das políticas curriculares de homogeneizar.

4.1.4 Nas traduções curriculares, sentidos não mensuráveis de qualidade da educação

Os autores Cunha, Costa, Borges (2018), com base na Teoria do Discurso, de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, e na desconstrução, de Jacques Derrida, abordam a noção de *tradução* para problematizar a normatividade que rege as políticas curriculares como discursos de certeza e que tentam controlar a prática docente. Eles assim argumentam:

[...] recorreremos à noção de *tradução* para confrontar a normatividade que coordena as políticas de currículo como políticas de reconhecimento, ao mesmo tempo em que chamamos a atenção para a nomeação na política como o trabalho de (tentar a) unificação do que não se apresenta, mas se supõe, como comum (CUNHA, COSTA, 2019, p.144, grifo dos autores).

Chama a atenção na conversa a questão do reconhecimento por parte das professoras, quando buscamos pensar, na conversa, se as políticas educacionais e curriculares interferem no nosso modo de ser professora, por prometerem a qualidade que estaria ausente nas escolas, no trabalho docente. As reflexões de Sandra também são minhas, neste sentido, e acredito que, em geral, essa preocupação sobre estar certo ou errado ao ensinar e educar é inevitável diante das políticas atuais. Assim,

Às vezes eu fico pensando, se a gente tá certo, se a gente tá errado, porque eu não sei quem tá certo, quem tá errado... Ah, no meu modo de ser professora não interfere não. Porque a gente pode... A gente pode dar um... um jeito de... de criar, de... de adequar à realidade. (Professora Sandra)

Apesar dessa preocupação constante, que pode ser entendida como uma responsabilidade que temos como professores e professoras, que existiria mesmo se não tivéssemos políticas prescritivas, acredito, refletimos sobre como sempre decidimos, não por meio do que as políticas determinam, mas a partir da nossa formação, da nossa experiência.

Não. Não sei porque eu sou muito segura de si, porque o que eu quero fazer eu faço. Se alguém me pergunta, eu tenho minhas justificativas e meus pontos de vista, eu mudo, eu sou flexível sim. Mas, eu tenho que ver o que é melhor para o meu aluno, quando ele aprende, o que é melhor para ele, o que vai trazer de benefício para minha sala de aula, você entendeu? Benefício no conhecimento, na questão de adquirir conhecimento, né? Pra eu alfabetizar meu aluno, para letrar meu aluno, eu preciso buscar, mas eu não vou deixar me influenciar

por coisas que eu vejo que serão prejudiciais para ele. Aquilo que eu vejo que é positivo, eu vou atrás. Então, para mim, essas políticas não influenciam não. (Professora Soraiha)

Como professora alfabetizadora por mais de 24 anos, fiz inúmeros cursos de formação continuada, que me formaram em diálogo com o que estudei na universidade, e que me ensinaram sobre a sala de aula, ou seja, minha experiência tem me ensinado. Fui criando diversos crivos sobre o meu trabalho, muitas vezes conversando muito sobre alfabetização com minhas colegas de escola, com as coordenadoras da escola e também nas conversas com as mães e pais, com os responsáveis pelas crianças. Mesmo assim, muitas coisas escapam do nosso olhar na sala de aula, principalmente quando se tem mais de trinta crianças para ensinar, fato comum na maior parte da minha vida profissional. Todas essas reflexões e dificuldades foram lembradas na conversa com as professoras, mas é angustiante pensar como a dúvida sobre o certo e o errado em meio às políticas prescritivas pode ser limitante. Ao falarmos da avaliação, por exemplo, elas mencionaram como têm feito o registro dessas avaliações e comentaram como as avaliações externas interferem na prática pedagógica:

Eu entrego as atividades pra eles realizarem e recolho as atividades pra fazer análise. Essas avaliações, elas servem pra me orientar, o que eu devo trabalhar, né? E agora o que fazer, né? O aluno tá neste ponto, que atividade que eu vou ter que trabalhar agora? Quais atividades eu vou ter que trabalhar pra ele se desenvolver melhor? É só pra orientar mesmo o próximo passo. As avaliações externas são muito longas e muito avançadas para o nível de escolaridade. (Professora Sandra)

Neste sentido, nós, professoras e professores, ao mesmo tempo em que não negamos diretamente as avaliações em larga escala, ficamos ocupados grande parte do tempo com elas, principalmente porque elas não são adequadas ou estão muito distantes de nossas realidades de sala de aula. Assim,

Não vou falar que não interfere porque a gente fica meio preocupada porque essa avaliação também vai avaliar o nosso trabalho. E, então, se as crianças forem mal, você também vai se sentir mal por isso. E então, a avaliação, quando tem a avaliação do SAEM²¹, eu tento voltar e rever as habilidades e também percebo isso nos meus colegas. Então a gente tenta fazer em uma semana a revisão com atividades, as habilidades que serão cobradas no SAEM, para ver se as crianças estão afiadas e nas avaliações da Prova Brasil também a gente começa a preparar atividades mais ou menos... a Prova Brasil para a criança poder olhar a prova e não ficar sem saber o que fazer, porque,

²¹ Sistema de Avaliação do Ensino Municipal de Rondonópolis, criado em 1997 e realizado anualmente nas escolas.

queira ou não, como eles são pequeninos, eles vêm atrás de você o tempo todo, “o que é aquilo?” ... Ou para a gente ler para eles, então a gente fica preocupada porque os alunos não têm o hábito de fazer avaliações dessa forma. (Professora Marli)

A conversa com as professoras, sobre o trabalho que realizamos em sala de aula, me trouxe a reflexão que Pinar (2013) faz sobre a ideia do que seja ensinar.

Neste sentido, eu acho a ideia de que ensinar é como tocar jazz uma boa ideia sobre o que é o trabalho do professor. No jazz parece que nada está acontecendo, mas os músicos são incrivelmente disciplinados, conhecem seus instrumentos muito bem... e eles sabem como conversar entre eles de um modo muito complexo, inventivo e espontâneo que também comunica com a audiência. Jazz também é uma conversa complicada (PINAR, 2013, p.211).

Esse incômodo entre nós se dá porque fomos formadas para construir outras lógicas de avaliação. Lembro que em inúmeras formações da SEMED tive a oportunidade de estudar e discutir outras lógicas de avaliação, ainda que a rede venha trabalhando também com avaliações mensuráveis. Também quero pontuar que no contexto das políticas prescritivas foram sendo reforçados sentidos de avaliação como medir, mas, nas relações que estabelecemos com as crianças, esses sentidos não fazem sentido. Marli diz aquilo que vivemos na escola, as crianças pequenas confiam em nós para ajudá-las e não para medi-las. A tradução do que seja avaliar, ensinar e educar vai misturando diferentes sentidos no auxílio às crianças. Avaliar para ajudar é algo que desaparece ou é excluído das políticas de avaliação externa, mas acontece na escola. Como nas palavras de Pinar (2013), as provas e as avaliações governamentais complicam a conversa (mas, num sentido de exclusão mesmo), porque nada pode arruinar tanto uma conversa como aplicar um teste final, afirma o autor, principalmente se o teste não for baseado no que aconteceu no momento da aprendizagem. Então, uma prova padronizada contraria o que é vivido na sala de aula.

Ah... avaliações. Eu só posso imaginar esta avaliação padronizada como uma coisa boa se estivéssemos em uma situação em que eu fosse racista e eu quisesse lhe dar uma nota ruim, porque eu não gosto de você. Portanto, fazer uma prova padronizada seria uma proteção. Eu posso imaginar uma situação como essa. Mas, nos tempos atuais, as avaliações parecem mais inclinadas a provar que as professoras são incompetentes e realmente isso faz vítimas por todos os lados. (PINAR, 2013, p.208)

Exclusões de gênero, racismo, questões de classe, dentre outras, sempre estiveram na base desse tipo de avaliação da qualidade em nome de uma educação neutra. Esse tipo de avaliação só teria razão de ser, afirma o autor, se fosse para punir o aluno enquanto estudante que aprende incessantemente em diferentes contextos da vida, por meio da experiência vivida e, portanto, para negar tudo o que se refira com a singularidade dos sujeitos. Nós, professoras,

somos assombradas pela cultura da testagem, por medidas de *accountability* que fazem com que o currículo seja reduzido a testes de performance de professores e alunos (MILLER, 2014).

Entretanto, mesmo diante de um controle prescritivo, pela BNCC e pelas diretrizes da RME ligadas ao SAEM, que cerceiam a realização do trabalho docente, o trabalho educativo acontece sempre em situação distinta ou não prevista pelas políticas curriculares. Se estas políticas não atendem as crianças e tentam silenciar a multiplicidade do saber fazer do professor, ainda assim encontramos outras formas de ensinar que são inventadas na realidade da sala de aula. São situações valorativas que não são mensuráveis e, portanto, não previstas nos documentos que regem a educação. Por outro lado, não é possível dizer que não haja controle, como muitas vezes costumamos dizer, como se vivêssemos em mundo próprio, distante de tudo e de todos e pudéssemos decidir sempre a par de tudo e de todos. Se mencionamos a adequação curricular, como nas narrativas, é porque já respondemos a estas políticas, já estamos imersas nesta e em outras normatividades. Assim,

No começo eu não sabia como lidar, mas aí foi o que eu falei para você, vamos dizer assim, não pode seguir no pé da letra, porque eu tenho a minhas possibilidades de modificar, não é porque vai trabalhar com mapa que eu tenho que trabalhar com mapa... porque eu posso trabalhar com maquete [...], eu posso fazer um desenho, eu posso levar eles na rua. Eu vejo aqueles documentos, desculpa da minha visão ser diferente, porque é como te obrigar a rezar um terço e te obrigar a rezar no pé da letra e agora eu sei que posso fazer minha oração individual e converso com Deus do jeito que eu achar melhor, entendeu? Quer dizer, eu faço, mas não exatamente como está ali, eu faço do meu modo, mas isso com a orientação da coordenação, é claro, porque não vou sair do padrão e vou fazer do jeito que eu quiser, mas é da minha maneira. (Professora Soraiha)

Soraiha enfatiza o quanto somos criativas ao ensinar, além de ressaltar que ela sabe conduzir sua prática, independentemente da prescrição. Há criatividade e sabemos conduzir o nosso trabalho, avaliando o tempo todo como ele está acontecendo em função do que as crianças precisam e não em função do que as avaliações externas exigem. Assim, a boa qualidade da educação significa não negligenciar o que acontece na minha sala de aula. Ao mesmo tempo,

Agora que tem a BNCC, tenho tido muita dificuldade porque fico meio cisnada se realmente a gente tem que fazer mesmo todas aquelas habilidades, então eu vejo alguns professores na internet mais empenhados e que têm toda habilidade para lidar com aquilo e tem o seu planejamento todo escrito ali. Então, eu estou tendo dificuldades com isso porque não está tendo aquela exigência, cobrança na escola de que o planejamento tem que ser de acordo com a BNCC. (Professora Marli)

Neste sentido, o não saber tem sido uma sensação frequente, mas essa sensação de não saber seria verdadeira? Ou ela seria produzida pela lógica instrumental das competências e habilidades, que burocratiza o trabalho docente e não faz sentido para o que vivemos na sala de aula e na escola? Ocorre que nestas “novas” orientações curriculares centralizadas, muitas das situações apresentadas por nós, professoras, não são valorizadas pelas políticas oficiais. O trabalho que realizamos na sala de aula e na escola está para além do que é imposto por essas políticas, quando temos uma atenção com as vidas das crianças. Em nome da falta de qualidade na educação, essas políticas estão sempre projetando demandas muitas vezes irrealizáveis, devido a um instrumentalismo que não faz sentido para nós, tanto que muitos colegas se sentem pressionados e vão para a internet procurar planejamentos prontos, “adequados”, porque trazem o carimbo da BNCC²². Como Cunha (2019) afirma,

A costura de uma gramática para a linguagem das competências, e de uma lógica (tranquilizadora) considerada melhor com o trabalho baseado em desempenhos, se instala na afirmação (na BNCC) de que se espera o bom resultado dos alunos na Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, de modo que se possa aperfeiçoar, inclusive, as avaliações em larga escala. Como as tais competências *para ser* e *para fazer* não significam nada à margem de sujeitos plurais que as encarnem, ou fora de contextos (impossíveis, se pensados como padrões), esse sistema somente serve a si, não se refere a nada que possa ser vivido como uma fixidez tal e uma idealidade tal (CUNHA, 2019, p. 370, grifos da autora).

Outro ponto importante a destacar como sentido de qualidade da educação não previsto pelas políticas é certa “consciência política das condições de trabalho”, fundamental ao exercício da profissão docente. Como define o documento Indicadores da Qualidade da Educação – analisado por Rita de Cássia Prazeres Frangella (2020), e trazido por mim no Capítulo 3, as condições de trabalho dos professores e professoras, salários condizentes e justos, a valorização profissional, são todas condições do bom exercício profissional. Esses aspectos são debatidos ou ao menos lembrados cotidianamente nas escolas.

[...] nós temos aí profissionais que não são valorizados financeiramente, interfere muito porque ficamos muito desestabilizados na questão financeira, interfere porque a maioria trabalha no Estado e no Município, a maioria, são os que mais adoecem, faltam, é..., chegam atrasados, porque têm dupla jornada, tripla jornada, interfere no trabalho do professor. Eu vejo lá na escola, a gente que tem só uma rede é tranquilo, e quem tem duas redes, eles faltam porque adoecem muito, eles têm problemas, né? Porque eles não têm tempo nem um para resolver seus problemas particulares. Eles dão trabalho para escola, mas

²² Se fizermos uma busca no Google, veremos uma infinidade de modelos de planejamento adequados à BNCC, por exemplo em: <https://educacao.imagine.com.br/planejamento-anual-de-acordo-com-a-bncc/>

não porque eles queiram, mas é porque eles não têm condições porque trabalham dia e noite. Então, se eles faltam e o que acontece prejudica a aula, né? Então assim mais nos anos finais. (...) é... o financeiro, a questão financeira que prejudica isso, né? Porque ter que trabalhar em duas redes por causa da questão financeira porque uma só não dá para viver. Sobreviver. (Professora Sandra)

De certa forma acaba interferindo, mas não impede de você dar o seu melhor, porque a criança não tem culpa de você não ter as melhores condições de trabalho, de não ter um computador para desenvolver melhor as atividades, de ter internet se não tem a criança não pode ficar prejudicada. [...] ela não tem culpa porque eu não boas condições de trabalho, a criança não tem noção, porque ela está lá para aprender e eu tenho que me virar para dar o meu melhor! (Professora Marli)

Nesta conversa complicada que é a educação, com as professoras e como professora que sou, com tantas exigências, em que trabalhadores da educação e alunos são vistos como, nas palavras de Pinar (2016), “chaves de códigos” em escolas abarrotadas, os seres humanos se tornam números. Outrora locais de conversas complexas, mas agora evoluindo para centros de preparação para atender demandas mercadológicas, na visão do autor, situações cada vez mais desumanas vivenciadas por professores e professoras, mas ainda assim esses docentes têm (nós temos) ética profissional e realizam o trabalho pela/para escola, produzindo e dando o seu melhor. Nesse sentido, problematizar esses investimentos das políticas curriculares em fixar sentidos para educação e currículo enquanto melhores condições de trabalho não são oferecidas, lutar para que dimensões da vida na escola sejam consideradas, mas não para avaliar, medir, comparar, são tentativas da política disruptiva que professores praticam para ser possível o porvir. Também gostaria de lembrar que a prescrição acontece na escola, que vivemos ambiguidades o tempo todo.

O documento Indicadores da Qualidade da Educação (2004) traz um outro sentido ao processo avaliativo em nome da qualidade da educação, para além do que seja a prova externa que atesta o conhecimento e mensura o que está sendo ensinado e aprendido, ao significar que a “avaliação é parte integrante e fundamental do processo educativo”. Assim, afirma:

Por meio dela, o professor fica sabendo como está a aprendizagem dos alunos e obtém indícios para refletir e melhorar a sua própria prática pedagógica. Um bom processo de ensino–aprendizagem na escola inclui uma avaliação inicial para o planejamento do professor e uma avaliação ao final de uma etapa de trabalho (seja ela um tópico da matéria, um bimestre ou um ciclo). Quando pensamos em avaliação, estamos falando de algo muito mais completo que uma prova. A avaliação deve ser um processo, ou seja, deve acontecer durante todo o ano, em vários momentos e de diversas formas. Os alunos podem ser avaliados, por exemplo, por um trabalho em grupo, pela observação de seu comportamento e de sua participação na sala de aula, por exercícios e tarefas

de casa. Assim, o estudante pode exercitar e inter-relacionar suas diferentes capacidades, explorando seu potencial e avaliando sua compreensão dos conteúdos curriculares e seus avanços. Uma boa avaliação é aquela em que o aluno também aprende. Mas a avaliação não deve se deter apenas na aprendizagem do aluno. Avaliar a escola como um todo e periodicamente é muito importante. E é exatamente isso que este material propõe: apoiar a comunidade escolar para que a avaliação seja um instrumento participativo para a melhoria da qualidade da escola. (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004, Dimensão 3, p. 27).

As dimensões do que é vivido na escola muitas vezes não sintonizam com os documentos curriculares orientativos, que tentam enquadrar a realidade da sala de aula, deixando sempre para depois a conversa sobre o que poderia melhorar na qualidade da educação. A normatividade sempre reverbera:

Pois é, era isso que eu queria saber porque não se senta para conversar sobre isso, esse assunto, entendeu? É uma preocupação muito grande da minha parte, porque eu acho que deveria sentar e conversar sobre isso, as formações sobre esse assunto, eu acho que ficam a desejar. Mas, a partir do momento que você pega o PPP, você já está pensando na qualidade da escola, mas eu queria dizer assim na qualidade de ensino, a qualidade da aprendizagem das crianças deveria ser mais discutida, deveria ser mais provocado até por parte da direção para que a gente tivesse respostas, pra que a gente expressasse nossas dificuldades, sei lá, apresentasse propostas ou dúvidas. Deveria ser mais discutido. A gente fica tão preocupado em preencher, em cumprir, e acaba atropelando muita coisa, a gente fica tão preocupado em cumprir tudo e deixa lacunas para trás. (Professora Soraiha).

Como professora, lembro que sempre tive muitas dúvidas e questionamentos sobre minha prática com as crianças, e as minhas “conversas internas comigo mesma” sempre foram e são intensas. Soraiha, como eu, não se sente amparada ou orientada pela BNCC ou pelos documentos da SEMED. Sua preocupação é com a conversa na escola que deve acontecer, pois “a partir do momento que você pega o PPP, você já está pensando na qualidade da escola” (Professora Soraiha). O coletivo da escola é o amparo dos professores, ainda que não seja para resolver tudo, mas é fundamental como coletivo que educa. Também pensando que a realidade da escola é sempre outra e por isso estamos sempre almejando o que não conseguimos alcançar,

Às vezes a qualidade depende do que oferecem para nós e se não estão sendo oferecido cursos, se não está sendo oferecido material de qualidade como é que você trabalha? Ah! Mas um bom professor é o que está trabalhando com um pedaço de pau! Estamos trabalhando, mas a realidade que nós estamos vivendo, as crianças hoje estão mexendo com celular, estão mexendo com computador, você acha que a criança vai querer contar com pedrinhas? Isso é meio complicado! (Professora Soraiha).

Muitas vezes a gente fala que qualidade da educação é a infraestrutura, fala como deveria estar a biblioteca, que não tem uma sala de computação, não tem ar condicionado, não tem isso e não tem aquilo e preocupamos muito com o bem estar dessa forma, mas a qualidade da educação vai além disso aí. Claro que isso aí influencia e contribui, mas a qualidade da educação, o saber ensinar que faz a diferença, o jeito de ensinar, o planejamento que fará a diferença na vida da criança. Não é..., assim, ah! tem gente que ensina debaixo de uma árvore, mas o que temos que ver é a qualidade do ensinar daquela professora, como ela está ensinada? O que a criança aprendeu com aquilo ali? Eu acho que o trabalho do professor vai além de tudo que acontece na escola. (Professora Marli)

Não vou falar que meu trabalho é cem por cento, mas toda vez que eu vou planejar procuro dar o meu melhor e pensando no aprender do aluno e que ele aprenda da melhor maneira possível no seu tempo e, nesse curto espaço de tempo, que são os dez meses letivos, que o aluno possa aprender o máximo que eu puder ensinar naquele ano, porque é minha responsabilidade. e então, o que eu puder fazer para que o aluno possa aprender eu faço. (Professora Marli).

Assim, qualidade está sendo significada como condições de trabalho, como infraestrutura da escola, mas também com um ideário do professor como herói, que fará tudo em nome da aprendizagem. Muitas vezes, os discursos de salvação, de heroísmo são mais comuns do que discursos por melhores condições de trabalho e, também, de aprendizagem, porque não podemos pensar que tanto faz se a escola não tiver uma biblioteca. Como pensar ou aceitar uma escola sem livros, sem literatura? Diante deste contexto da vida também formatada pela centralidade da aprendizagem na escola, que idealiza o ensino por meio de uma ação planejada e refletida do professor no dia-a-dia da sala de aula, a escola realizaria seu maior objetivo: fazer com que os alunos aprendam e adquiram o desejo de aprender cada vez mais e com autonomia. Assim sugere o documento Indicadores da qualidade da educação, mas, no entanto, sem abrir mão das condições de trabalho:

Para atingir esse objetivo, é preciso focar a prática pedagógica no desenvolvimento dos alunos, o que significa observá-los de perto, conhecê-los, compreender suas diferenças, demonstrar interesse por eles, conhecer suas dificuldades e incentivar suas potencialidades. Crianças, adolescentes, jovens e adultos vivem num mundo cheio de informação, o que reforça a necessidade de planejar as aulas com base em um conhecimento sobre o que eles já sabem e o que precisam e desejam saber (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004, Dimensão 2, p. 23).

É muito forte a afirmação do compromisso dos professores com as aprendizagens. Os professores comprometidos com a aprendizagem dos alunos estão sempre se esforçando e dando o seu melhor para que todos possam aprender com qualidade. A vida acontece todos os

dias, à margem das prescrições e/ou afetada por elas, e assim os professores vão inventando a realidade vivida por aquilo que é possível ser feito para a aprendizagem da maioria das crianças.

[...] eu faço o meu planejamento, mesmo que tenha o planejamento no caderno, que é para a maioria dos alunos e quando eu lembro daquela criança e penso: - Nossa essa atividade aqui aquela criança não dá conta de fazer! Então eu tenho que fazer diferenciado, mesmo as atividades que vão para casa, eu fico atenta porque tem que ser atividades que ela consegue fazer sozinha, pois sei que a mãe não senta do lado dela para ajudar, não lê com ela, e essa criança ainda lê silabando, devagarinho e, quando termina, ele não sabe o que leu. Então tem que ser atividades que ela consiga fazer sozinho, por isso eu penso na escola integral porque tem muita criança que fica sozinha em casa e, às vezes, até sem o que comer, e agora com essa pandemia eu sofro em pensar se estão bem, se estão se alimentado e quando tinha aula eu me preocupava quando o lanche atrasava, se ia ter lanche. Então com essa situação que estamos vivendo fico preocupada com os meus alunos. (Professora Marli).

É. Assim, a criança não tem onde pesquisar, a criança não tem acesso à livros para leitura, inclusive a biblioteca da escola não funciona. Então eles têm vontade de ler e não tem onde recorrer, eles não têm acesso à livros, pra leitura. Livros de teatro infantil, eles não têm acesso. Nem na escola nem em casa. Eles não têm acesso à internet pra fazer pesquisa, Materiais pedagógicos, muitos precisam de materiais da escola, porque eles não têm condições de comprar. Mas assim, o que eu acho que mais prejudica é a falta de leitura. (Professora Sandra)

Com certeza! É essa condição social é que faz com que haja mudanças que eu possa mudar alguma coisa exatamente por isso. Às vezes eu falo de uma orquídea e a criança fala: “o que é isso professora? Eu nunca vi.” Eu tive criança que não sabia o que era pera e eu tive que levar pera na sala de aula e fazer uma salada de frutas para a criança saber o que era uma pera. (Professora Soraiha).

Uma escola sem livros é impensável, por vezes, na reflexão sobre qualidade. Além disso, a questão da vida precária que muitas crianças vivem é uma discussão constante entre professores da rede municipal de ensino, que têm suas escolas localizadas nas regiões mais periféricas da cidade. Essa precariedade da vida (em relação à moradia, saúde, proteção, alimentação, renda etc. das famílias das crianças) é excluída dos discursos de qualidade centralizados na aprendizagem idealizada. É a idealização da criança como criança que aprende, que sempre aprende um determinado conteúdo, que apaga a criança real, como apaga a professora real. A vida na escola, no dia a dia, requer um estar atento ao que escapa, ao que é apagado em nome da qualidade do ensinar, do aprender, para dialogar sobre a vida, o mundo, na conversa complicada que é o currículo, pois a regulamentação das políticas de currículo tenta frear as diferenças com as quais as professoras estão sempre a lidar. Dimensões não mensuráveis da educação que, portanto, devem ser discutidas oportunamente por todos da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas considerações finais desta pesquisa apresento reflexões últimas das análises feitas a partir dos estudos e das conversas com as professoras. Não se trata de apresentar um resultado final sobre o objeto de estudo, porque os sentidos, ligados a dimensões da vida sempre serão outros a qualquer tentativa de acessá-los, mas problematizar sentidos da qualidade da educação que foram ganhando formas e contornos racionalistas no processo de produção do currículo é importante, assim como reiterar sentidos que rompem com essa lógica. Nos estudos pós-estruturais desta pesquisa, assumi a concepção de currículo como prática de significação, uma prática constituída pelas experiências vivenciadas na vida escolar e por outras intervenções que marcam o educar na escola. Como pontuam Lopes e Macedo (2011, p. 37), o que venha a ser currículo “não é consenso, um acordo e sim um processo de construção seguido de desconstrução”.

Reconceptualizar o currículo como prática de pensar novos sentidos para o educar, para pensar a produção curricular vivenciada na escola, pode ser uma outra forma de produzir políticas públicas que visam uma educação de qualidade como resposta à educação sempre vista pela *falta* do que nunca se alcança em currículos e atos normativo-prescritivos. O currículo é um texto em que várias interpretações sobre o que é educar surgem e são negociadas, não é um texto pronto e acabado, como fazem pensar os que afirmam o currículo como sinônimo dos documentos oficiais. Ele não se limita a documentos escritos e assinados por órgãos institucionais. É um texto aberto, porque, como trouxe no início desta dissertação (na p. 9), não existe continuidade entre linguagem e realidade e, portanto, a linguagem não é uma entidade geradora de significados definitivos. Assim sendo, o currículo é um texto sendo escrito a todo o tempo, enquanto educamos, vivemos. Também é neste sentido que o sujeito que produz a linguagem (e o currículo) é um efeito da linguagem, uma reverberação da linguagem e não o seu mestre.

À vista disso, a pesquisa me ajudou a pensar a educação não prevista pela centralidade curricular, uma educação que vai além das políticas que balizam o saber fazer dos professores, mas que também negocia com as tradições curriculares que nos formaram, com discursos educacionais que circulam na escola. O que se pretendeu, a partir da conversa complicada com as professoras foi, também, registrar traduções pedagógicas da política curricular que valorizam as práticas cotidianas do fazer pedagógico, não previstas pelas atuais políticas públicas educacionais para que uma educação de qualidade possa ser pensada para além dos dados mensuráveis.

A conversa complicada, como sugere Pinar (2013-2016), concepção utilizada para tentar compreender sentidos de educar em meio às experiências vividas pelas professoras, foi um movimento muito interessante para a pesquisa, pois pude refletir sobre como as atuais políticas silenciam a prática vivenciada na escola, oportunizando pensar a dimensão da experiência como o que não se pode ser decifrado, repetido, reproduzido, medido, conforme apontam Cunha e Ritter (2020, p. 8).

Com o objeto de estudo, sentidos da qualidade da educação, norteador e ponto de partida da conversa complicada sobre a educação, tive como objetivo investigar sentidos de qualidade da educação junto a professoras, a partir da atuação docente na escola de ensino fundamental, visando identificar e discutir aspectos da qualidade não quantificáveis e que não são considerados nas políticas curriculares e nas avaliações padronizadas. Pretendi, considerando tais sentidos, pensar a qualidade da educação em meio e para além do que se encontra sedimentado, porque a lógica da mensuração não deve significar o que é educar sob o risco de excluir o outro da educação.

Sendo assim, não se trata de chegar a um resultado acerca do objeto de estudo desta pesquisa, pois outros estudos também poderão ajudar neste entendimento, mas de discutir sentidos de educação através das narrativas das professoras. Desta forma, problematizar sentidos sedimentados nos discursos educacionais, porque também somos regidos/as pela normatividade, orientou o questionamento deste estudo: quais sentidos de qualidade da educação emergem da significação dos professores na escola de ensino fundamental, que podem indicar aspectos não mensuráveis da qualidade da educação?

Com o questionamento levantado, a análise das conversas a partir da produção de sentidos de qualidade da educação nas narrativas das professoras, empiria da pesquisa, foi denominada: Nas narrativas docentes – uma conversa complicada entre professoras. Desenvolvi a discussão em 4 sessões: Ser professora: um ponto de disputa para o que é qualidade na política curricular; Qualidade como currículo comum: um suposto conforto? A qualidade como abertura curricular: uma atenção à multiplicidade de sujeitos e de realidades? e Nas traduções curriculares, sentidos não mensuráveis de qualidade da educação.

As narrativas autobiográficas são um registro de como o fazer docente não é quantificável. Nesse sentido, na pesquisa pude identificar como a educação se constitui na escola pelas subjetividades, ou seja, em um espaço-tempo de produção de vida e de política curricular. Assim, traduções de qualidade da educação não previstas por currículos unificados, elaborados pelas políticas prescritivas que normatizam a prática da escola foram destacadas, assim como

sedimentações, normatividades que trazidas pela política de BNCC, mas que também fazem parte das tradições pedagógicas e que são reafirmadas por nós, professoras, vez ou outra.

Assim, além de serem um registro de sentidos de qualidade da educação, as narrativas das professoras permitiram a reflexão sobre como as políticas silenciam a prática vivenciada na escola, bem como a constante luta contra os efeitos de formas essencialistas, unitárias e padronizadas de currículo.

Esse silenciamento ocorre quando, por exemplo, os conteúdos comuns a serem trabalhados são enfatizados e, mesmo sabendo que as crianças exigirão um trabalho que não dialoga com o que é considerado universal, nós não deixamos de afirmar que o comum é necessário a todos. Sendo assim, há o silenciamento das diferenças, mas este é apenas um exemplo diante de uma série de situações. É neste sentido que aparecem corpos na escola como diz a autora Judith Butler, que, por não estarem enquadrados no padrão estabelecido por um conjunto de medidas sociais que normatizam e impõem regras à vida (à escola, à educação), correm o risco de serem apagados.

Relativo a esse problema do apagamento/silenciamento, busquei reiterar que em qualquer investigação autobiográfica está presente a teorização de currículo, que deve se livrar de modelos, padrões universais, comuns a todos, em nome de corpos que vivem no mundo e nas escolas. Eu, enquanto pesquisadora, tentei colaborar com o distanciamento da previsibilidade dos acontecimentos na vida da escola, bem como entendi que qualquer compreensão dos fatos narrados pelas professoras /participantes, não são prontos e acabados, dada a incognoscibilidade da vida, na escola, na sala de aula. Nesse sentido, Miller contribuiu muito com a discussão ao afirmar que a imprevisibilidade dos acontecimentos da sala de aula deve encarar os excessos, tudo que escapa, o incognoscível, pois contraria o currículo único, tal como é concebido pela BNCC, que preconiza conteúdos predeterminados, fixos e universalizados como também o fazer docente enquadrado pelas políticas curriculares padronizadas. São os excessos, assim como esclarece Miller, muitas vezes, nas narrativas autobiográficas, que entendo como sentidos de qualidade da educação, experiências educacionais não mesuráveis, portanto, que não supõem um produto “final” em se tratando da educação das crianças, nem mesmo possibilidades de “melhores práticas” em construções de professores, materiais de currículo e abordagens pedagógicas, mas questionam, problematizam, chacoalham e tensionam a normatização curricular na experiência docente/pedagógica.

Falar da experiência requer pensar na alteridade (totalmente Outro), um esforço para pensar a experiência sob o prisma do espectro, como afirma Haddock-Lobo (2013, p.270), pois “Nunca somos assombrados por apenas um fantasma, uma horda infindável nos obsedia [...],

conforme relatam Cunha e Ritter (2020, p 13). Para Haddock-Lobo, a experiência como rastro, não é experiência de algo, mas um certo rastro de experiência, que é por sua vez, a estrutura de toda experiência possível, porque não se acessa sempre as mesmas coisas, mas espectros desses rastros estão sempre a nos assombrar. Neste sentido, a ideia de uma prática correta, de fazer certo ou errado, garantir resultados e um resultado final de qualidade (interpretado como bons resultados nas avaliações padronizadas) são algumas marcas angustiantes em nossas docências e experiências na educação, nas escolas. Mas, a experiência, como rastro, escapa das determinações. Ela é bagunçada, não em um sentido pejorativo, mas no sentido de uma complexidade, de misturar sentimentos, afetos, a vida de cada uma de nós e do coletivo.

Também por esse caminho, de acordo com Miller e Macedo (2018), sem o outro não há educação, pois somos sujeitos-em-relação, portanto, é nas escolas que os processos curriculares relacionados ao educar acontecem e a conversa complicada sobre o currículo na pesquisa e na escola transforma-se em intervenção para perturbar a normativa curricular, de tradição humanística, com narrativas autobiográficas de professoras. Assim, ao pensar nisso, também passei a entender que há uma cultura antagonista em produção em relação ao professor e isso tem deslegitimado o trabalho docente e desvalorizado a escola. Uma promessa ‘falsa’, entre nós, que estamos sendo responsabilizadas duramente nos tempos atuais pelos ‘resultados da educação’, que desperta uma ideia de achar que estudando vai se estabilizar financeiramente e assim a vida vai melhorar. Porém, a escola não dá conta de todos problemas sociais, ainda que sua importância seja inquestionável. A escola tem outros significados, para além de uma visão fantasiosa de que o futuro possa ser rendável para todos os estudantes que passarem por ela. Em um país com desigualdades econômicas e sociais cada vez mais severas, a escola é apenas uma instituição na luta por uma vida mais digna para todos. Mas ela propicia, sobretudo, o relacionar-se com o outro, pois a educação não só, mas também, se dá pela relacionalidade, porque somos sujeitos relacionais. Ela oportuniza, de modo potencial, o viver com uma multiplicidade de outros, o que é desejável no modo como entendo a educação e no modo como as colegas professoras muitas vezes afirmaram.

Outra questão a pensar é que eu e as professoras, ao longo da nossa trajetória docente, fomos reprimidas por políticas prescritivas que tentam, a cada novo governo, tolher nossa forma de trabalhar na escola. Ainda que isso seja uma aparição que sempre nos ronda, porque a vida também é feita por normas e regras e por mais que nos esforçamos para não sermos regidas por leis determinantes, mesmo assim, sempre há uma regra a ser cumprida que não faz sentido algum. Regras e normas são importantes para a vida social e pessoal, mas quando não são baseadas em padronizações das pessoas e de suas vidas. Então, normas e regras são importantes

para a vida escolar, para o trabalho de professores e professoras, para as crianças, mas, ainda assim, não devem servir para reduzir as pessoas a ideais de sujeitos irrealizáveis. Também lembro que todo cuidado com essa discussão é pouco, visto que normas e regras na educação atual têm produzido, conforme discuti, uma normatividade sem sentido. Como Macedo (2014) avalia, se não podemos controlar a vida e o que acontece na escola, uma normatividade neoliberal tem atuado na educação e provocado uma economização da vida.

Considero também que as histórias de vida das professoras foram se somando à minha narrativa por estarmos sempre envolvidas em pensar qual experiência seria melhor para que a escola cumprisse o seu papel de educar e isso passou a nos constituir enquanto professoras, ao longo da vida, porque o que sustenta nossa prática é o que é vivenciado no cotidiano da sala de aula e dos acontecimentos da escola. Portanto, a questão das normas e da normatividade é também assombrada por nossas singularidades.

Outro ponto em questão é o da formação continuada, que constituiu as nossas trajetórias docentes. Tantas ações formativas oferecidas pela SEMED contribuíram para experiências (no sentido do fazer docente) bem sucedidas, que culminaram na aprendizagem dos alunos, fato observado pelo olhar atento das professoras durante o planejamento diário na sala de aula. Ainda que a profissão de ser professora não fosse a primeira escolha de todas elas, a questão econômica voltada para as necessidades de sobrevivência fez, por vez, ser a escolha pelo curso de licenciatura o caminho para a educação. Se não era uma escolha ou um desejo, à docência foi abraçada, como acontece muitas vezes, por ser a opção mais acessível em se falando de cursar uma universidade.

O fato de ser professora, lidando rotineiramente com as ocorrências da escola passou a ser compromisso, responsabilidade, por estarem envolvidas com o que é da vida do outro e de suas vidas. É difícil acessar o que é vivido nas escolas pelas professoras em uma pesquisa, devido as subjetividades de cada um, do que é particular, singular e tem a ver com muitas outras questões (políticas, religiosas, familiares, enfim, culturais e até psicológicas), mas a produção das experiências, delas, e a nossa, ganha sentidos por se dar no ato em que a vida é vivenciada, ainda que em muitos momentos a obrigação no cumprimento de um planejamento, de uma avaliação, de uma formação etc., que produz subjetivação, tenta-se balizar e frear o saber docente vivenciado pela experiência. O saber da experiência não como uma pura reflexão da experiência, mas o saber não formatado/padronizado, um saber significado pelas professoras por suas afetividades, medos e angústias, tentativas e também desânimos.

Sendo a escola um espaço contingente em que as políticas são endereçadas, mas também onde são produzidas, o estudo desta pesquisa, se propôs, enfim, a discutir as relações intersubjetivas no espaço escolar, como experiências curriculares, ou dizendo de outro modo, pensar políticas públicas de currículo a partir de uma ideia de público comprometida com a contingência, a multiplicidade, o local, enfim, a vida das pessoas envolvidas na experiência educacional. Discutir narrativas autobiográficas de professoras foi uma tentativa de produzir (contribuir com) uma teorização sobre o público que adjetiva a educação a partir da qual a diferença que o constitui possa ser visibilizada (MACEDO; RANNIERY, 2018). Neste contexto, enfatizo que as relações intersubjetivas na escola, como experiências curriculares, podem ter efeitos disruptivos, pois também constituem os sujeitos que dela participam de múltiplas formas. Segundo os autores Macedo e Ranniery (2018), as políticas públicas em educação em nome da universalização têm apresentado uma noção de público abstrata e uniforme e, para além dessas políticas essencializadas, o estudo, aqui apresentado, propôs um conceito “temporal e aberto” de público como forma de romper com as lógicas excludentes em nome do seja “público” e “para todos”, de acordo com o que enfatizam os autores.

No cenário atual, a ideia de público apresenta uma complexidade nas políticas fomentadas pelo Estado e envolve diferentes parcerias do setor privado; por sua vez, as políticas democráticas, no que se refere a afirmação de que são direcionadas “para todos”, têm o tom de estratificação e instituídas com a função de promover o mérito individual. Esse modelo de política projeta a ideia de neutralidade entre o social e o individual e leva a um idealismo que os resultados esperados nestas políticas jamais serão alcançados, no caso da educação. É preciso evidenciar que as políticas curriculares, para serem políticas “públicas” precisam estar permanentemente abertas, para que possam também abrir possibilidades de pensar a vida fora da conformidade, para pensar o plural como marca do cultural que nos singulariza.

Outra indagação sobre as políticas curriculares que emergiu na produção da pesquisa foi sobre qual conforto o currículo comum, como a BNCC, estaria subsidiando para a prática docente, uma vez que ele era afirmado-negado, negado e afirmado? Para as professoras, a BNCC só seria possível, se fosse para ser colocada em prática a adequação curricular com o local em que o currículo é vivenciado, ou seja, a partir da realidade da escola. O suposto conforto que o currículo único poderia oferecer seria um certo apoio de que uma base comum, de alguma forma, pudesse garantir a aprendizagem, como foi mencionado por uma das professoras. No entanto, acreditar que é possível adequar um currículo comum à realidade da escola significa manter a primazia dos conteúdos universais, essenciais, de modelos de ensino etc. A esta questão de uma base, para que possa ser um conforto (no sentido de ser menos violenta), uma base

deveria estar condicionada aos acontecimentos da vida na escola, ou seja, uma base importante buscaria equalizar as condições de trabalho na escola, de estudos das crianças, de fato. Neste aspecto, a partir das orientações do documento Indicadores da qualidade na Educação (AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC, 2004), trazido à discussão, e que afirma sentidos da qualidade da educação diretamente ligados às dimensões da vida na escola, é possível dizer que outros sentidos e indicadores de qualidade, não mensuráveis, existem e precisam ser reafirmados em nossos cotidianos.

Diante das colocações apresentadas, a realidade da vida do aluno e da escola, passa a ser um fator contraditório nas políticas prescritivas, pois na lógica de que, para alcançar a aprendizagem dos alunos, necessita-se de adequar essas políticas à realidade local, processos constantes de tradução se darão. É nesta tradução constante que, para que se produza qualidade como abertura curricular, ser sensível a multiplicidade de sujeitos e de realidades, situação não prevista por políticas curriculares universalizantes, a educação precisa questionar os idealismos, a padronização e o controle que têm imposto a economização da vida.

As traduções curriculares são entendidas neste estudo como sentidos não mensuráveis de qualidade da educação e, portanto, confrontam a previsibilidade das políticas educacionais e curriculares centralizadas. Ainda assim, em nós, professoras, sentimentos ambivalentes estão em luta, não havendo aceitação total ou rejeição total do currículo único e padronizado. Mesmo com o desconforto no trabalho da escola, com políticas que mais confundem do que ajudam na difícil tarefa de educar, a ideia de comum está sedimentada nas tradições pedagógicas no Brasil e precisa, ainda, ser mais problematizada.

Um outro ponto que aflige a prática educativa é em relação a avaliação padronizada, por não estar em consonância com a realidade da sala de aula. Sempre encontramos outras formas de ensinar, de educar, e avaliar só teria sentido se fosse para ajudar na aprendizagem e não para quantificar o que é ensinado e aprendido. As condições de trabalho dos professores também constituem outro fator que complica o sentido da qualidade da educação e não é vista como importante para o bom desenvolvimento da qualidade da educação nos dias atuais, em que a preocupação com que todos alcancem certo tipo de conhecimento apaga até o fato de que as escolas e os professores estão precarizados no trabalho, com muita burocracia para resolver, sem tempo, sem saúde, sendo desrespeitados em sua autonomia. São situações silenciadas pelas políticas que passam a imagem de que para ser um bom educador tem-se que esquecer problemas como de infraestrutura ou os salários, que competem ao poder público resolver, uma vez que qualidade está relacionada com as condições materiais da escola e da vida dos profissionais.

Contudo, finalizo a conversa complicada sobre educação a partir das narrativas docentes como sentidos produzidos, mas que não são previstos pelas políticas públicas educacionais e curriculares, para qualificar a educação para além dos dados mensuráveis. Finalizo neste texto, porque a conversa permanecerá produzindo disrupções, como a pesquisa me ensinou. Mesmo que as políticas tenham um endereçamento por parte de quem as produz, e ainda que a significação seja uma operação de poder, não há garantias de que o controle possa se concretizar por completo, e apostar nas relações intersubjetivas em que o público seja visto como plural, heterogêneo e aberto, sem a presunção de construir identidades dos sujeitos, são aprendizagens que esta pesquisa me proporcionou. Hoje me vejo fazendo política curricular pública, mas também reflito como sempre fiz política curricular, por mais que as tentativas de apagar isso tenham sido muitas. É possível abordar um modo diferente de discutir as políticas públicas educacionais, é urgente fazer essa discussão, para que, talvez, possamos ver a questão da humanidade do ser humano como uma questão radicalmente *aberta* (Biesta, 2017, p.25, grifo do autor) e ver e fazer políticas conectadas a isso.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP-MEC. Indicadores da Qualidade da Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

BALDAN, M.; VIRGÍLIO RODRIGUES DA CUNHA, ÉRIKA. Povoando subjetividades na “nova” política para a formação de professores no Brasil: uma discussão acerca das competências. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, 11 set. 2020.

BALL, Stephen J. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 2, 2002, pp. 3-23 Universidade do Minho Braga, Portugal

BONAMINO, Alice; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n.2 p.373-388, abr./jun. 2012.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 28. Ed. São Paulo, Editora brasiliense, 1993.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.

———. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Saeb 2005**: primeiros resultados: médias de desempenho do Saeb/2005 em perspectiva comparada. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

———. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão revista. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reportdopdf2&ctgory_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16 abr. 2021.

———. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**.

Brasília: MEC/SEB, 2009e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2012.

———. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (**Inep**)

———. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em 16 novembro. 2020.

———. Presidência da República. Casa Civil. **Subchefia para Assuntos Jurídicos**. **Lei n.º 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 6 fev. 2006b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm>. Acesso em: 29 set. 2016.

———. RESOLUÇÃO CNE/CP 2/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/imagens/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

BUENO, Belmira O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, jan./jun. 2002.

CUNHA, Érika Virgílio Rodrigues da Cunha. **Permanecer na luta**: por uma política radical e plural de currículo. *Revista de Educação Pública*. V.28, N. 68, p. 357-377 maio/ago. 2019.

CUNHA, Érika Rodrigues Virgílio da. **Política curricular de ciclos como o nome democracia**: o caso de Rondonópolis (MT), 2015. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro – RJ.

CUNHA, Érika V. R. da. Sobre e sob a normatividade curricular: a autobiografia e o sujeito relacional. In: William de Goes Ribeiro; Ronnielle de Azevedo-Lopes. (Org.). **Utopia e normatividade curricular**: abordagens pós-estruturalistas. 1ed. Curitiba: Editora CRV, 2021, v. 1, p. 37-58.

DA CUNHA, E. V. R.; COSTA, H. H. C. Da expectativa de controle ao currículo como experiência em tradução. **Práxis Educacional**, [S. l.], v. 15, n. 33, p. 141-163, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i33.5280. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5280>. Acesso em: 10 out. 2021.

CUNHA; Érika Virgílio Rodrigues da; RITTER, Cláudia Salles. A experiência como perturbação à prescrição na política curricular. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, jan./dez. 2020| e23890 E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23890/15750> Acesso em: 13 jun. 2020.

FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Avaliação como signo de qualidade: problematizando as (in)definições nas produções curriculares. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, p. 558-571, dez. 2020. ISSN 2175-6600. Disponível em: <<https://seer.ufal.br/index.php/debate-educacao/article/view/10021>>. Acesso em: 09 jun. 2021. doi:<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12nEsp558-571>.

GATTI, Bernadeth Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Líber Livro: Brasília, DF, 2005.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOIS, Eudes Arrais. **Sentidos de Educação e Educação em Disputa na Política Curricular em Mato Grosso**: Os Professores de Matemática e seus discursos. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal De Mato Grosso, Rondonópolis-MT, 2020, 161 f.: il. Color.; 30cm.

KLIEBARD, Herbert M. Burocracia e teoria de currículo. **Currículo sem fronteiras**. 11, n.2, p.5-22, Jul/Dez 2011.

LEMOS, G. A. R.; MACEDO, E. F. de. Escola, Pedagogia e Desassossego. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 371–386, 2020. DOI: 10.28998/2175-6600.2020v12nEsp371-386. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/10014>. Acesso em: 12 dez. 2021.

LONGO, Leila. *Psicanálise e linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

LOPES, Alice C. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. In: MENDONÇA, Daniel de; PEIXOTO, Leo; LINHARES, Bianca (Org.). **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, 2017. pp.109-117.

LOPES, Alice C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF. V.21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Planejamento. In:_____. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-69.

LOPES, Alice Cassimiro; Macedo Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elizabeth. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, Alice Casimiro; ALBA, Alicia de. **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. EdUERJ, 2014. p. 82-101.

MACEDO, Elizabeth. O currículo no portão da escola. In: MACEDO, Elizabeth; RANNIERY, Thiago (Org.). **Currículo, sexualidade e ação docente**. / 1ª ed. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Faperj/DP&A, 2017. p. 17 – 44.

MACEDO, Elizabeth (Coordenadora). **Uma alternativa às políticas centralizadas: formar professores e produzir currículo nas escolas**. Projeto de pesquisa e intervenção inovadora apresentado ao Edital de Apoio À Pesquisa E À Inovação Em Ciência Humanas, Sociais E Sociais Aplicadas - Linha 1: Educação Básica: Ensino E Formação Docente. UERJ, RJ, 2016. 113p.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32 maio/ago. 2006b. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a07v11n32.pdf>> Acesso em: 12 ago. 2019.

MACEDO, Elizabeth. **Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq. (Disponível em www.curriculo-uerj.pro.br), 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**. v. 12, n. 03, p. 1530-1555, 2014. Acessado em outubro de 2021. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>

MILLER, Janet. **Teorização do currículo como antítese contra/na cultura da testagem.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 2043 - 2063 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 2043 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>

MILLER, Janet; MACEDO, Elizabeth. **Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional.** Práxis Educativa, Ponta GROSSA, V. 13, N. 3.P.948-965, SET./DEZ. 2018. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/12397/209209210256>

MOREIRA, Antônio Flávio; TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e sociedade.** In: APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. Cap 3, p. 71-106.

MOUFFE, Chantal. **Democracia, cidadania e a questão do pluralismo.** <https://periodicos.ufsc.br/index.php/politica/article/viewFile>. 2003

PINAR, William. **Estudos Curriculares: ensaios selecionados.** São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Tadeu da Silva. Depois das Teorias Críticas in: NÓVOA, A.; SCHRIEWER, (eds). **A difusão mundial da escola.** Lisboa: Educa, 2000. p.85-101.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Nascem os “estudos sobre currículo: as teorias tradicionais. In: **Documentos de identidade.** Uma introdução às Teorias do currículo 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 21-28.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade;** uma introdução às teorias do currículo / Tomaz Tadeu da Silva. - Belo. Horizonte: Autêntica, 1999.

REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ANALISADOS NO CAPÍTULO II

ARAÚJO, Abelardo Bento. O trabalho educativo entre metas e produtividade: o acordo de resultados em Minas Gerais. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Dez. 2019, vol. 27, n. 105, p. 839-858. ISSN 0104-4036. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362019000400839&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. Epub, 6 de junho de 2019. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701372>

ARELARO, Lisete. A quem interessa a antecipação do Ensino Fundamental? **Cad. CEDES**, Ago. 2017, vol.37, no.102, p.155-178. ISSN 0101-3262. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000100003>

BRANDÃO, Zaia; CARVALHO, Cynthia Paes de. Qualidade do ensino, balanço de uma década de pesquisas. **Educ. Soc.**, Jun. 2015, vol. 36, n. 131, p. 445-458. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-

73302015000200445&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015147625>

CAPPELLETTI, Isabel Franchi. Os conflitos na relação avaliação e qualidade da educação. **Educ. rev.**, 2015, n. spe., p. 93-107. ISSN 0104-4060. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000500093&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41464>

CASSETTARI, Nathalia. Avaliação de professores: relato da construção de uma proposta. **Cad. Pesqui.**, Set. 2017, v. 47, n. 165, p. 1070-1090. ISSN 0100-1574. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000300014&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053143944>

FRANCO, Dalva de Souza. A gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989 - 1991) e suas consequências. **Pro-Posições**, Dez. 2014, vol. 25, n. 3, p. 103-121. ISSN 0103-7307. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072014000300006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201407506>

GRAMANI, Maria Cristina. Análise dos determinantes de eficiência educacional do estado do Ceará. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Abr. 2017, vol. 25, n. 95, p. 507-526. ISSN 0104-4036. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. Epub 27 de abril de 2017. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362017002500811>

GUSMÃO, Joana Buarque de; RIBEIRO, Vanda Mendes. A política educacional do Acre e os resultados do Ideb. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**. Dez. 2016, vol. 97, n. 247, p. 472-489. ISSN 2176-6681. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300472&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/277933612>

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)Seriiação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educ. Soc.**, Dez. 2014, vol. 35, n. 129, p. 1165-1182. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401165&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>

MACHADO, Cristiane; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Qualidade das escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educ. Real.**, Jun. 2014, vol. 39, n. 2, p. 413-436. ISSN 2175-6236. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200005&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021. <https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200005>

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. *In*: FGV CPDOC. Acervo. Dicionário. Verbete. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MATHEUS, Danielle dos Santos; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educ. Real.**, Jun. 2014, vol. 39, n. 2, p. 337-357. ISSN 2175-6236. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200002>

OLIVEIRA, Adailda Gomes de. Políticas educacionais e a qualidade da educação nos municípios fluminenses: alguns recortes. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Jun. 2014. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362014000200007>

PLANO DECENAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *In*: EducaBrasil. Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/> Acesso em: 18 nov. 2021.

RAMOS, Géssica Priscila. Racionalidade e gerencialismo na política educacional paulista de 1995 a 2014: muito além das conjunturas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Set. 2016, vol. 24, n. 92, p. 546-578. ISSN 0104-4036. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000300546&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S0104-40362016000300003>

SOUSA, Sandra Zákia. Concepções de qualidade da educação básica forjadas por meio de avaliações em larga escala. **Avaliação (Campinas)**, Jul. 2014, vol. 19, n. 2, p. 407-420. ISSN 1414-4077. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000200008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772014000200008>

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-s...> Acesso em: 18 nov. 2021.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educ. Real.**, Jun. 2014, vol. 39, n. 2, p. 391-412. ISSN 2175-6236. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362014000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/S2175-62362014000200004>

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente: confluência do debate nacional. **Cad. CEDES**, Dez. 2015, vol. 35, n. 97, p. 495-515. ISSN 0101-3262. Disponível em: http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622015000300495&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 14 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>

XIMENES, Salomão Barros. O conteúdo jurídico do princípio constitucional da garantia de padrão de qualidade do ensino: uma contribuição desde a teoria dos direitos fundamentais. **Educ. Soc.**, Dez. 2014., vol. 35, n.129, p. 1027-1051. ISSN 0101-7. Disponível em:

http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000401027&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 nov. 2021.
<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143815>

APÊNDICE I

PARTE I – DADOS DE CARACTERIZAÇÃO DO/A PARTICIPANTE (PROFESSOR/A)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Cláudia Sales Ritter

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome:.....
- a) Data de Nascimento:
- b) Identidade de Gênero: () Feminino () Masculino () Transgênero
- c) Pertencimento étnico-racial: () Branco () Preto () Indígena () Pardo () Amarelo

II. FORMAÇÃO

1. Nível Superior - Curso:
- a) Ano de conclusão:
- b) Instituição:
2. Pós-Graduação:.....
 1. Especialização: () SIM () NÃO
Em:.....
Instituição:.....
 2. Mestrado: () SIM () NÃO
Em:.....
Instituição:.....
 3. Doutorado: () SIM () NÃO
Em:.....
Instituição:.....

III. DADOS GERAIS

I. Atividades em Escola(s)

- a) Há quanto tempo atua como professor/a em rede(s) de ensino:
 - () Privada por:anos.
 - () Pública Municipal por:anos.

- () Pública Estadual por:anos.
- b) Qual a carga horária de trabalho semanal na Escola? horas.
- c) Atua no Ensino Fundamental em turmas.
- d) Trabalha na forma () unidocente () pluridocente
- e) Em quantas escolas trabalha hoje?
- f) Qual a c/h de trabalho semanal?
- g) Regime de trabalho:
 - () Contrato temporário desde:.....
 - () Concurso:
- h) Que outras função já desempenhou na Escola?.....

2. Tempo de exercício no magistério:

- a) No ensino fundamental:
- b) No ensino médio:
- c) No ensino superior:.....

3. É filiado em sindicato docente? () Sim () Não

Qual?

Por qual motivo (é ou não é sindicalizado)?

- e) **Atua na comunidade ou em Movimentos Sociais? Que tipo de atuação?**.....

APENDICE II

PARTE II – POSSÍVEIS TEMAS DE CONVERSA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Mestranda: Cláudia Sales Ritter

Orientadora: Profa. Dra. Érika Virgílio Rodrigues da Cunha

| EIXOS TEMÁTICOS | SIGLAS |
|----------------------------------|---|
| I. FORMAÇÃO INICIAL | BNCC – Base Nacional Comum Curricular |
| II. POLÍTICAS PÚBLICAS | SEMED Secretária Municipal de Educação de Rondonópolis |
| III. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO | PPP – Projeto Político Pedagógico |
| IV. PLANEJAMENTO | |
| V. ENSINO | |
| VI. AVALIAÇÃO | Obs.: Durante a conversa, serão escolhidas algumas das questões abaixo. |
| VII. CONDIÇÕES DE TRABALHO | |
| VIII. FORMAÇÃO CONTINUADA | |

I. FORMAÇÃO INICIAL

1. Escolha do curso de graduação.
2. Formação inicial para a docência.
3. Lacunas e pontos fortes do curso de graduação.

II. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

1. Você conhece os documentos curriculares vigentes, como BNCC e as diretrizes municipais em elaboração.
2. Você participou de discussão/estudo desses documentos curriculares na escola ou no sindicato ou em atividade da SEMED.
3. Como você avalia a política de currículo único no país para os anos iniciais com a BNCC do Ensino Fundamental?
4. Em que medida elas atendem as necessidades da escola?
5. Como fica a questão da heterogeneidade das crianças?
6. Quais são as necessidades atuais de sua escola? Há discussão sobre essas necessidades e ações na escola?
7. Diante dessas políticas de definição do conhecimento escolar, você tem encontrado dificuldades na escola? Poderia detalhar? Se sim, como tem enfrentado individual e coletivamente tais dificuldades?
8. Como você avalia o papel do Estado nas políticas educacionais nos últimos anos?
9. Você concorda com a recorrente afirmação nas políticas de que falta qualidade na educação?

10. Você considera que essas políticas interferem no seu modo de ser professor/a?
11. Para você, o que é qualidade da educação?

III. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

1. De que maneira o trabalho pedagógico realizado na escola se orienta pelo PPP?
2. Há discussão coletiva sobre o projeto educativo da escola?
3. Você considera que o papel da escola é técnico ou é político?
4. E atuação dos professores em geral? A atuação docente é técnica ou política?
5. Você poderia falar sobre como pensa o problema da qualidade da educação na escola?
6. Como se dá a autonomia da escola em meio as políticas de BNCC e de diretrizes da RME?
7. Sua experiência no exercício da profissão te permite realizar seu trabalho pedagógico com autonomia?
8. Poderia apontar pontos relevantes de sua atuação como professora dos anos iniciais?
9. Você tem frustrações em relação ao seu trabalho educativo? Poderia falar sobre isso?
10. Você tem sonhos em relação ao seu trabalho educativo?

IV. PLANEJAMENTO

1. A atividade de planejar as aulas na escola? Individual e/ou coletiva?
2. Você tem critérios para planejar? Poderia falar mais sobre isso?
3. Que materiais utiliza?
4. Você recorre e/ ou elabora materiais para planejar?
5. Há orientação para o planejamento na escola? De quem e sobre quais aspectos?
6. Você recorre a documentos curriculares para planejar? Se sim, quais?
7. Você tem encontrado dificuldade para planejar? De que tipo?
8. A BNCC, que define conhecimentos, habilidades e competências iguais para todos interfere no seu planejamento?
9. A condição social das crianças interfere em seu planejamento? Poderia explicar?
10. Que outros fatores interferem no seu planejamento?
11. Poderia falar um pouco sobre em que medida questão da qualidade da educação está relacionada ao planejamento que você realiza?

V. ENSINO

1. Na sua opinião, ensinar e educar são a mesma coisa?
2. Que tipo de exigências os alunos colocam hoje? Vamos falar um pouco sobre isso?
3. Como você atua em relação às políticas curriculares vigentes?
4. Você avalia que as políticas curriculares vigentes levam em consideração a realidade vivida na sala de aula?
5. Como você lida com a heterogeneidade de sua(s) turma(s)?
6. Você poderia falar de dificuldades encontradas na sua prática educativa e o que tem feito em relação a elas?
7. Você conta com apoio pedagógico para a prática educativa? Poderia Explicar?
8. O que em sua atuação como professora é relevante para os alunos?

VI. AVALIAÇÃO

1. O que considera importante na avaliação em sala de aula que você realiza?
2. Como costuma avaliar e que tipo de registros da avaliação você utiliza ou elabora?

3. Para que tem servido a avaliação que você faz?
4. As avaliações externas (SEMED e Prova Brasil) interferem na sua prática pedagógica?
5. Os resultados das avaliações externas fornecem subsídios para o planejamento pedagógico da escola?
6. A avaliação é discutida na formação continuada?

VII. CONDIÇÕES DE TRABALHO

1. Na sua visão, como se dão as condições de trabalho na escola?
2. Para você, que papel as políticas educacionais tem desempenhado no que se refere às condições de trabalho na escola?
3. Você vê relação entre qualidade da educação e condições de exercício do magistério na escola? Poderia falar sobre isso?
4. Na sua avaliação, o que seriam condições de trabalho adequadas na escola hoje?

VIII. FORMAÇÃO CONTINUADA

1. Como se dá a formação continuada na escola?
2. Como são escolhidos os assuntos/*temas* da formação?
3. Na sua visão, para que tem servido a formação realizada na escola em se tratando da qualidade da educação?
4. E em se tratando de sua formação pessoal?
5. Que peso tem a formação realizada na escola para a sua prática pedagógica?
6. O que você faz em termos de sua formação?
7. Como você avalia as formações que a SEMED realiza em relação às necessidades da escola?

V. FECHAMENTO

1. Gostaria de complementar algum aspecto do que disse até aqui?
2. Assim que a conversa for transcrita, ela será encaminhada a você para leitura. Você poderá indicar alterações que achar necessárias.
3. Agradecimentos.

APÊNDICE III

TRANSCRIÇÃO DE CONVERSA

Transcrição da conversa – Professora: – Marli Andre

Data: 04/11/2020

Duração: 1h e 58 minutos

P – Pergunta

R – Resposta

C – Comentários

Início da gravação:

C – Boa Tarde professora!

C - Boa tarde!

C - Vamos iniciar a conversa, e o Título da Pesquisa é: **A Política Curricular na Escola de Ensino Fundamental: Sentidos de Qualidade de Educação para Além da Mensuração.** Vamos discutir a respeito da centralidade da política curricular sobre o documento que nos orienta e nem sempre atende nossas necessidades. As perguntas serão sobre esse assunto e você pode ficar à vontade para responder, o que não entender pode perguntar. Serão sobre oito eixos temáticos. Então vamos começar.

I. FORMAÇÃO INICIAL

P1 - Você poderia falar dos motivos de sua escolha do curso de graduação?

R1 – Porque eu escolhi Pedagogia? Primeiro eu sempre fui apaixonada por História, terminei o Ensino Médio, o 2º grau lá em Jarudore e por causa de um professor, mas eu era apaixonada por História e resolvi fazer. Naquela época você fazia a prova uma vez no ano para conseguir passar para a UFMT e sempre tentei para História e aí quando passei eu fiz História primeiro e depois voltei pra Jarudore, aí o trabalho na área de História foi muito difícil porque são poucas aulas e na época eu dependia muito de condução, de ônibus e como as escolas eram muito longe uma da outra eu não podia estar pegando aulas picadas e isso prejudicava muito minha condição de ir para as escolas, eu não tinha moto e tinha que ir de ônibus mesmo, e aí eu tive a felicidade de conseguir aulas de professoras que se tronavam coordenadoras e eu pegava as aulas delas as 20 horas em uma escola só, lá no Gisélío, só que eu percebi que estava ficando muito difícil

conseguir fechar as aulas de História em uma escola só, aí eu pensei o jeito é fazer Pedagogia mesmo, porque não foi uma questão de ser apaixonada em alfabetização, não foi por isso não, foi por necessidade mesmo, foi por essa questão mesmo de fechar as aulas em uma escola só e facilitar o meu jeito de locomover de uma escola para outra e por ter mais vagas na área da Pedagogia para conseguir lotar. Na época eu consegui até lotar no começo só com o magistério para dar aula de alfabetização, eu era nua e crua nessa questão e aí depois houve o momento de não poder lotar mais e quem tivesse formação em outra área que não podia pegar mais aula de alfabetização, de Pedagogia, então eu tive que fazer o curso de Pedagogia, tinha que ser licenciatura, mesmo que tinha História não podia pegar nessa área da Pedagogia e não foi porque eu era apaixonada não, mas eu aprendi a gostar, fui entendendo, fui aprendendo. 06: 01

P2 – Como você avalia sua formação inicial para docência em Pedagogia?

R2 – O curso não deu preparo para eu entrar em sala de aula porque eu era mais teoria e eu achava que ia chegar na sala de aula e eu iria aplicar tudo ali, mas era totalmente diferente de estar na sala de aula, porque a prática é diferente, a vivência ali com as crianças é totalmente diferente do que é ensinado lá na faculdade, mesmo que tenha os estágios e você vai para as escolas fazer os estágios você tem um pouquinho de noção de como vai ser a sala de aula, mas nada melhor do que você está lá no dia-a-dia para poder aprender mesmo.

C – Mas a teoria não te ajudou? Não embasou algum aspecto do trabalho realizado em sala de aula?

R2 – Ah! Com certeza né!? Do jeito de lidar com a criança principalmente, de entender a criança, o processo de ensinar, de ter paciência, porque não adianta querer atropelar as fases da criança e isso aí tudo no teu orientativo claro né? Isso faz com que a gente na hora que está lá na sala de aula faz a gente pensar o que você leu e o que estar estudando de como lidar com cada situação de cada criança, de cada fase, de cada período dela de aprendizado. Nesse sentido a teoria ajudou bastante porque faz você entender a cabecinha da criança o jeitinho dela, principalmente quando você não é mãe e você não entende nada de nada da criança né? E assim, aí você percebe que é diferente que nem eu dava aula para adolescente e daí você pega uma criança de 6 anos que está começando alí a pegar no lápis..., então a teoria ajuda bastante, porque a gente tem que ter embasamento teórico para poder lidar com cada situação, até o jeitinho de lidar com cada criança eu percebo até entre minhas colegas na escola quando elas são jovens e não são mães e não tem a responsabilidade de educação de como lidar com criança, às vezes acha que é birra, às vezes acha que é isso aí eu penso não é só isso, quando a gente é mãe a gente percebe que é uma coisa a mais, uma coisa diferente na criança.

P3 – Poderia apontar lacunas e pontos fortes do curso de graduação?

R3 – Olha! Você viu como eu fiz a Pedagogia, não foi um curso como eu fiz na UFMT que eu fiz História, isso aí me deixou uma falta em alguma coisa, porque eu fiz na FALBE, foi uma questão de um ano e seis meses para terminar o curso, então deixou muitas coisas, porque muitas matérias e disciplina que eu fiz em História eu não fiz depois, então foi um curso que assim era uma vez por semana, eu acho, e não vi muita coisa que acho que deveria ver, a FALBE era um curso que você ia lá uma vez por mês as aulas era aqui em Rondonópolis mesmo, a professora vinha e dava as aulas e a gente fazia as atividades é igual as aulas que hoje em dia são online, mas na época não era presencial e a gente ia na aula, eu acho assim que o convívio no dia-a-dia na sala de aula teria sido melhor, se eu tivesse feito uma faculdade normal lá na UFMT, então eu acho que deixei de ver muita coisa, o que eu aprendi foi na prática e na coragem mesmo na questão da prática da sala de aula e na formação que a SEMED deu e isso complementou bastante e se não fosse esses cursos de formação que a SEMED dá foi grande, foi muito bom para minha formação inicial para poder trabalhar, eu lembro que estava até amamentando meu filho quando eu ia para a SEMED fazer os cursos e esses cursos foram fundamentais e foram bem legal para minha prática na sala de aula, nem tanto a faculdade, mas importante mesmo foram os cursos que a SEMED passou.

II. POLÍTICA PÚBLICAS EDUCACIONAIS

P1 – Você conhece os documentos curriculares vigentes, como BNCC e as diretrizes municipais em elaboração?

R1 – Conhecer para dizer que eu entendo sobre isso aí tudo eu não tenho conhecimento de tudo não, mas as formações que nós já tivemos já falou bastante sobre a BNCC, nos cursos que a gente faz, na formação na escola que as coordenadoras passam alguma coisa, mas de estudar e falar assim: - olha vou me debruçar sobre isso, (BNCC), e estudar, não fiz isso! Quanto as diretrizes eu tive acesso nas formações que são colocadas né!? Mas eu pegar para ler e estudar, sinceramente, não, não, não! Só noções mesmo, mas para estudo para eu te falar o que é mesmo eu não estudei.

P2 - Você participou de discussão/estudos desses documentos curriculares na escola ou no sindicato ou em atividade da SEMED?

R2 – É...É...É..., sobre a BNCC já foi discutido bastante coisa, até no início da aprovação foi pedido para a gente entrar em um link para gente as habilidades que iam ser contempladas, que iam ser aprovadas, mas na escola foi discutido bastante coisa e também na SEMED, eu lembro que veio uma pessoa falar sobre a BNCC porque ninguém estava entendendo muita coisa, umas não queriam, outros diziam assim: - não tem jeito mesmo porque vai aprovado! Mas tem quer

ser aprovado do jeito que a gente acha que deve ser, então a gente tinha que entrar em um link e colocar a opinião da gente, mas foi só no início mesmo que teve bastante discussão sobre a BNCC e o que seria a BNCC e o que ela iria complementar ou influenciar no nosso trabalho na sala de aula. As diretrizes municipais eu acho que depois que fosse implantada BNCC iria discutir e cada município iria ter a sua baseada na BNCC, mas até agora que eu saiba a gente ainda está naquela questão das habilidades e competências antigas, ainda não chegou nada de novo assim da SEMED para nós, pelo ao menos até aonde eu sei, que agora é isso que nós vamos fazer baseado na BNCC são as competências e as habilidades que vão ter que ser desenvolvidas, nós ainda estamos no antes. Alguns professores que já eram da escola que fazem todo o seu planejamento baseado na BNCC e tudo é BNCC, mas ainda parece, se não me engano, não chegou ainda, um documento que municipal nas escolas, que eu saiba não. 17:05

P3 – Como você avalia a política de currículo único no país para os anos iniciais com a BNCC do Ensino Fundamental?

R3 – Eu acho **isso** impossível de acontecer, primeiro nem na sala de aula as crianças são iguais, depois o Brasil é enorme e cada um tem as suas peculiaridades, cada um tem a suas especificidades, o seu social, a sua cultura, é impossível, por exemplo, se meu filho estuda aqui em Rondonópolis e se eu o mandar para uma escola lá no Acre, no Amazonas, e ele vai estudar a mesma coisa e não vai atrapalhar em nada o seu aprendizado, vai dar continuidade eu acho que não é possível, assim, tudo bem que a BNCC veio para dar um parâmetro de como todas as crianças e as atividades e os conteúdos que as crianças tem que ver naquele período dentro de um ano, o que que eles estão vendo ali, para gente ter um norte, eu acho, para não ser tão diferente, talvez, mas que cada professor dentro da sua sala e cada escola dentro do seu espaço saber elaborar essas atividades que foram elencadas, que foram elaboradas pelos “grande” aí e adaptar, porque você não pode simplesmente pegar isso que está lá e nós vamos fazer isso e colocar na cabeça da criança, dos alunos e ponto final, cada um tem suas especificidades e você pode estar adaptando aquilo dali, uma vez que tem que seguir a tal da BNCC, eu acho que a BNCC deveria ser somente um norte. Olha na cabeça deles até podem pensar que a BNCC vai ser um controle, que vai controlar o saber-fazer do professor, e a gente faz de conta que está controlando e lá na sala de aula a gente faz o que a gente acha que deve ser feito. A gente faz o que tem que ser feito desde que a gente faça o que é melhor, que é o conhecimento da criança, a gente saber o que fazer na sala de aula, a gente que tem o compromisso com o saber da criança, a gente vai saber isso daí na sala de aula, e faz de conta que eles acham que nós estamos seguindo eles e ponto final e lá na sala de aula você tem compromisso com a formação da criança do jeito que você acha que vai dar certo, professor pode, é criativo e se eles querem

isso, faz de conta que você está fazendo isso, porque não tem como colocar o cabresto no professor, colocar o cabresto nas crianças e dizer que é isso que é para fazer sendo que na realidade é totalmente diferente.

P4 – Em que medida elas atendem as necessidades da escola?

R4 – Olha, esse seu currículo único aí, é um orientativo principalmente quando a gente está iniciando, eu acho, o iniciante pensa: - o que eu vou ensinar? O que a criança tem que saber nesse período de 6 anos e 7 anos de idades? Eu peguei essas crianças e elas estão vindo com toda aquela vontade de aprender e elas já tem os seus saberes, então o que eu tenho que ensinar, o que eu tenho que buscar? Ah, isso aí a BNCC pode dar um norte para você, então dentro das possibilidades que ela coloca você pode desenvolver o seu trabalho e seu planejamento dentro da sala de aula. Eu vejo a BNCC como norte, principalmente para quem está começando e para quem não está entendendo como funciona o ensinar eu acho que pode estar começando por aí porque a BNCC tem tudo que cada fase tem que ser ensinado para a criança para criança de 6 a 7 anos tem que saber, então o professor pega BNCC pensam: Ah! É isso que eles querem o que a criança tem que saber? Mas eu tenho crianças diferente que estão em níveis de aprendizagem diferente e aí? Então o professor tem que fazer as adaptações, então eu vejo a BNCC dessa forma como um orientativo para você fazer o seu planejamento para a sala de aula contemplando todas as crianças de forma que cada uma cresça e alcança o nível desejado.

P5 – Como fica a questão da heterogeneidade das crianças?

R5 – As crianças são diferentes e o currículo único não atende as necessidades delas e se você ficar tapada, e pensar ah! É isso que está lá e é isso que eu vou fazer e ponto e não se importar com a criança! Isso está errado! Aí você está fazendo o que realmente eles querem, o controle então eu não acho correto porque as crianças chegam cada uma com seu jeitinho, com o seu saber, uns mais outros menos e você tem que fazer adaptações no seu planejamento com essas BNCC para que caibam todos dentro desse processo de aprendizagem e que contemplem todas as crianças, os que estão avançados avancem mais e os que estão atrás possam evoluir. Eu vejo dessa forma, a BNCC é um orientativo para você estar buscando o que você deve fazer na sala de aula e o como fazer depende de você.

P6 – Quais são as necessidades atuais da sua escola? Há discussão sobre essas necessidades e ações na escola?

R6 – Olha! Eu trabalho em uma escola muito boa mesmo, todos são legais, todos os coordenadores e diretores que eu passei por lá e desde que cheguei lá, sempre tiveram a preocupação de nós deixar confortáveis na nossa posição de professor de educador na sala de aula e sempre

melhorar nosso trabalho. Tudo que a gente pede, que a gente precisa, nosso diretor e as coordenadoras buscam nos atender. Então, eu vejo assim essa gratificação de estar na unidade onde eu estou, não só nela, mas eu já passei em outras unidades e a rede em si busca, eu vejo que busca melhorar o máximo possível nosso desempenho na sala de aula, isso já vem desde da formação que eles dão, isso é desde que eu entrei na rede tem formação para você melhorar seu desempenho, melhorar o seu conhecimento científico das teorias com o objetivo de elevar o conhecimento da criança na sala de aula. Eu gosto muito e se a diretora não faz mais é porque não depende dela, depende dos políticos para poder melhorar mais o espaço da escola, de ter pessoas que ajudam na questão da informática, melhorar o espaço da biblioteca e ter uma pessoa lá para garantir o acesso da criança de como manusear um livro, isso não depende só da diretora, depende do nosso prefeito, dos nossos governantes para estar melhorando tudo isso. Mas na questão do ambiente escolar é muito bom! E a diretora tem buscado melhorar a escola cada vez mais, o investimento na infraestrutura não depende só da diretora e o que está no alcance de garantir o nosso bom desempenho na sala de aula ela vai atrás e isso é bom.

P7 – Diante dessas políticas de definição do conhecimento escolar, você tem encontrado dificuldades na escola? Poderia detalhar? Se sim, como tem enfrentado individual e coletivamente tais dificuldades?

R7 – Eu vejo assim! Quando inicia o ano tem aquelas habilidade e competências que eles entregam para nós professores desenvolver na sala, inicial, medial e final, tem isso você sabe né? Então isso já entregue para nós no início do ano e a gente já sabe que aquelas competências tem que ser desenvolvidas na sala de aula, então eu vejo assim: - nossa minha criança não sabe isso! Então o que eu ou fazer? Essa habilidade a criança não adquiriu e está aqui – no documento – que ela tem que sair do segundo ou terceiro ano com essa habilidade e senão sai o que acontece? Então é assim, isso não veio da diretora e nem veio das coordenadoras e também eu acho que não vem da secretaria da educação, mas a SEMED recebeu, então vem da SEMED para as escolas e cumpre-se! É isso que tem que ser feito! Eu acho que de certa forma essas competências e habilidades aí, alguém deve ter estudado isso, alguém desenvolveu isso, alguém com mais conhecimento que estudou a criança e fez anos de investigação com a criança estudou o desenvolvimento e etapas da criança de várias idades e elencou essas habilidades e competências aí, e acredita que a crianças é capaz de fazer tudo aquilo dentro de ano de aprendizado e agente que é professora na sala de aula sabe que nem todas aquelas competências não serão contempladas ao longo do ano, a gente sabe disso porque algumas crianças saem decodificando, lendo mas não sabem o que leu, algumas crianças vão saber somar e diminuir poucas coisas, e tem muitas competências lá que são impossíveis de serem contempladas com todas as crianças,

mas esta lá para a gente fazer, mas o como fazer a gente vai tentar fazer com que aquelas habilidades sejam desenvolvidas da melhor maneira possível, mas também vejo aquilo ali como orientativo para você desenvolver suas atividades na sala de aula. Pode ser que aquela habilidade desenvolvida, trabalhada de uma outra forma na sala de aula, pode ser que a criança alcance. No coletivo, a gente trabalha em conjunto, geralmente cada fase com seus parceiros e a gente discute muito na questão o que fazer, principalmente quando chega no final do ano e a gente percebe que a criança não está com aquelas habilidades todas apropriadas e a gente já pensa na avaliação que vai avaliar a criança e avaliam o professor e cobram do professor que a criança não foi capaz de alcançar tal habilidade e querem saber o porquê das crianças não terem alcançado tal habilidade, então de certa forma você fica presa nessa questão porque você é cobrada que a criança saia daquele ano dominando as habilidades e competências propostas daquele ano, mas não deu tempo para que isso seja feito, para trabalhar todas aquelas habilidades porque eu acho muita coisa para uma criança de 6 e 7 anos com aquele monte de coisas, de habilidades para serem contempladas do jeito que eles querem, então a gente faz o que pode, vamos fazendo as adaptações, por isso eu gosto de levar a criança da segunda até a terceira fase, sabe porquê? Eu sinto que eu tenho alguma coisa para melhorar com aquelas crianças antes de entregar para outra professora, aí eu fico assim: - Nossa! Não deu tempo para tudo! Eu tenho que ficar com essas crianças mais um ano porque eu sei cada ponto que tenho que aprimorar na aprendizagem deles aí quando eles vão para o outro ano eu fico mais tranquilo e penso que eles possam seguir melhor na aprendizagem com qualquer professor! Principalmente quando você sabe que sua turma está com tal professor e eles vão ter continuidade na aprendizagem aí eu fico até aliviada e dá uma sensação de dever cumprido.

P8 – Como você avalia o papel do Estado nas políticas educacionais nos últimos anos?

R8 – Eu acho que o Estado tem interferido muito na educação, eu não sei até que ponto isso é bom ou é ruim acaba que a gente meio receoso de como trabalhar na sala de aula, do jeito que gente quer e às vezes não se está trabalhando do jeito que eles querem e quando uma criança vai de um lugar para o outro daí dizem: - Nossa! Essa criança nunca viu isso! Nunca fez isso! Chegou aqui nua e crua, não sabe de nada! De onde ela veio? De qual estado essa criança veio? De qual escola essa criança veio? Então a gente fica com receio disso aí de fazer diferente, pode acontecer isso, da gente ter medo de fazer diferente, mas o Estado tenta interferir mesmo porque ele quer ter o controle, porque eles não querem seres pensante e críticos, então eles acham que não precisa colocar ideias na cabeça da criança não! Fazer com que elas pensam! Façam o que tem que fazer, pronto e acabou! Às vezes pensam que a criança não precisa ter criticidade, de saber o que está lendo, ter opinião do que está lendo, saber ter uma posição, fazer uma crítica,

ter um posicionamento, às vezes a gente fica meio receoso de se posicionar, não digo tanto pelos os meios que são pequenos, mas eu digo os maiores que temos que elevar mais a criticidade dos adolescentes para eles saberem o que está acontecendo no mundo, na política, na economia, no social, na cultura aí eu vejo que a gente tivesse na sala de aula com esses maiores talvez eu teria mais receio porque é tanta crítica, não só o controle das políticas públicas, mas também do social, dos pais, da comunidade, às vezes também não quer que você também fale de determinado assunto e às vezes a gente acaba se recolhendo.

P9 - Você concorda com a recorrente afirmação nas políticas de que falta qualidade na educação?

R9 – Não. Mas principalmente os políticos falam muito sobre isso, e até os pais falam eu me sinto mal enquanto profissional eu me sinto muito mal, porque a gente se esforça muito para dar o melhor para as crianças, não só eu, mas como todos os meus colegas da escola, claro que como em todas as profissões sempre tem um ou outro que metem os pés pelas mãos, mas na sua grande maioria, os professores são muitos competentes, responsáveis pelo trabalho que fazem e é injusto eles falarem que a educação é isso, que a educação é aquilo, que tem que ter investimento porque os professores não capazes de ensinar, falam da incapacidade dos professores de ensinar, aí é como se jogasse a culpa toda em de nós por falta disso ou por falta daquilo e esquecem o que realmente eles deveriam fazer pela educação, para as crianças, pelo professores de modo geral pra valorizar o trabalho que os professores estão fazendo, afinal de contas eles foram alunos, muitos deles foram ou até são professores e deixaram a pouco tempo de ser professor para ingressar na carreira política e depois até esquecem de onde vierem e que tiveram vários professores e metem o pau como se nós fôssemos incapazes de estar ocupando o lugar nós ocupamos isso é muito chato! A gente tem que estar o tempo todo resistindo essas falas, esses sentidos que endo construídos na pessoa do professor e essas falas acabam refletindo na forma como os pais nos veem, porque tem muitos pais que nos veem dessa forma que somos incompetentes, aí nos xingam na sala de aula e acham que a gente é nada porque um líder da política faz uma fala dessas e os pais acabam acreditando que a nossa escola é uma porcaria assim como eu já vi muitos pais xingarem na escola porque eles acabam sendo influenciados por essas falas e até mesmo nos ofendendo na sala de aula, na escola, ofendendo nosso trabalho, muitas vezes, muitas vezes não! Sempre temos que ficar quietos porque afinal de contas quem tem o conhecimento somos nós e não podemos abaixar ao nível desses pais porque nos sabemos que eles estão sendo influenciados por alguém público para estar falando dessa forma com a gente, isso é a desvalorização porque ouvem na televisão, ouvem os políticos falarem também falarem mal da educação e isso reflete nos pais que não respeitam a gente. É só quem é professor

compromissado com a educação sabe o quanto a gente dedica por cada pessoinha daquela objetivando o futuro dela, vendo o futuro dele lá na frente, se pensar nele hoje com 6 anos e imaginar ele daqui 10 ou 15 anos como ele vai ser, o que ele vai ser, então você está contribuindo para melhorar a vida dele no futuro e cada professor que é apaixonado ou se apaixonou pela educação, quando pega os alunos nessa idade você pensa que estar contribuindo para o futuro dele e muito apaixonante demais e depois você ser vista nos jornais falando da nossa mal da nossa capacidade e a gente faz de tudo para poder melhorar e só eles nos dá mais condições de trabalho e aí sim vamos fazer mais ainda pela educação.

P10 – Você considera que essas políticas interferem no seu modo de ser professor?

R10 – Olha interfere no modo positivo quando eu trago isso como forma de melhorar meu trabalho enquanto professor, porque eu não quero ser aquilo que eles realmente estão falando, da minha capacidade, da minha incompetência, ou da falta de comprometimento e aí eu quero mostrar dentro da sala de aula junto com os meus alunos que não é bem assim, que eu não sou assim, porque a melhor maneira de você falar de você mesmo, ou de alguém falar de você são as nossas crianças que vão estar lá fora falando de você, de como você é como professora, nossos alunos são nossa propaganda porque eles estão falando de nós lá fora. Então a gente tem que ir contra o que sendo falado na mídia e dentro da sala de aula a gente ser aquilo que realmente se propôs a fazer e os alunos vão falar como nós somos e vão dizer que o professor não é isso que estão falando, porque vão falar que o professor é dedicado, vai atrás de mim para eu estudar, ele vem conversar comigo, meu professor não é isso que vocês estão falando porque o professor é comprometido, ele se preocupa comigo com a minha educação. Então você tem que fazer o contrário do que estão falando mesmo com as dificuldades que enfrentamos.

P11 – Para você, o que é qualidade da educação?

R11 – Muitas vezes a gente fala que qualidade da educação é a infraestrutura, fala como deveria estar a biblioteca, que não tem uma sala de computação, não tem ar condicionado, não tem isso e não tem aquilo e preocupamos muito com o bem estar dessa forma, mas a qualidade da educação vai além disso aí, claro que isso aí influencia e contribui, mas a qualidade da educação o saber ensinar que faz a diferença, o jeito de ensinar, o planejamento que fará a diferença na vida da criança. Não é..., assim, ah! tem gente que ensina debaixo de uma árvore, mas o que temos que ver é a qualidade do ensinar daquela professora, como ela está ensinado? O que a criança aprendeu com aquilo ali? Eu acho que o trabalho do professor vai além de tudo que acontece na escola.

III – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

P1 – De que maneira o trabalho pedagógico realizado na escola se orienta pelo PPP

R1 – Que trabalhadeira é esse PPP (risos) principalmente na época da elaboração do projeto! Mas o PPP se faz necessário e cada escola tem o seu, tem a sua diretriz e não tem como fugir, mas é discutido todo início de ano o PPP é elaborado as metas para serem alcançadas no ano letivo, esse ano não sei se teve essa discussão, não lembro se teve essa discussão porque nós na escola estávamos ainda no processo de formação do PPP de acordo com a BNCC, tinha prazo para entregar, tinha prazo para colocar as metas, colocava e voltava e reunia de novo.

P2 – Há discussão coletiva sobre o projeto educativo da escola?

R2 – Sim, discutimos as ações que foram contempladas, as que não foram contempladas do ano anterior e o que fazer para poder melhorar, qual projeto que pode desenvolver na escola para contemplar aquelas ações que o PPP tem para poder alcançar estão discutidas sempre no começo do ano com todos os professores. A gente fica esperando todos os professores contratados chegarem na escola para discutir porque eles precisam participar e afinal de contas nossa escola é grande e tem bastante contratos e precisa da participação dos professores contratados.

P3 – Você considera que o papel da escola é técnico ou político?

R3 – Eu percebo o seguinte que para colocar no papel geralmente foge um pouco do que realmente a gente pensa, do que está na realidade, geralmente gente acaba colocando mesmo o que eles pedem, o que eles querem, as duas coisas acontecem ao mesmo tempo, não tem como não ser política porque afinal de contas tudo é política, então o papel da escola é as duas coisas ao mesmo tempo.

P4 – E atuação dos professores em geral? A atuação docente é técnica ou política?

R4 – É igual eu falei tem as duas coisas, porque você recebe o que tem que fazer e o como fazer vai depender do seu jeito de trabalhar para alcançar os objetivos. Olha! Tem os professores que trabalham comigo na terceira fase e cada turma é de um jeito e as atividades que eu trabalho geralmente a outra professora não quer essa atividade porque os alunos dela não são capazes de fazer ou vice-versa, ou a mesma atividade eu desenvolvo de uma forma e ela fala que vai fazer de outro jeito para que os alunos sejam capazes de fazer e alcançar o aprendizado, mas cada um tem o seu jeito de trabalhar aquela coisa técnica que vem para ser executada e aí você na sala de aula desenvolve conforme o seu jeito de trabalhar, de ser professora para atender as necessidades dos alunos. Tem professor que é dinâmico e outros nem tanto então cada professor tem seu jeito de ser.

P5 – Você poderia falar sobre como pensa o problema da qualidade da educação na escola?

R5 – Tem uma avaliação, e sinceramente eu não sei qual posição nós estamos, que nota tem a escola, eu não me lembro, então baseado nessa nota vem em que está a escola Rosalino, no caso, eu não sei dizer, mas..., eu acho que tem mais acessibilidade das crianças na informatização, porque afinal de contas hoje tudo é isso e nós não temos ainda, nós não temos uma sala de informática que possa ajudar as crianças que não têm acesso a internet para que as crianças possam ir na escola acessar, também a nossa biblioteca está precisando ser remodelada, nós temos muitos livros velhos que as crianças não se interessam, então são essas questões de infraestrutura para melhorar o acesso da criança a informática, a internet e bons livros.

P6– Como se dá a autonomia da escola em meio as políticas de BNCC e de diretrizes da RME?

R6 – Olha é igual eu te falei a gente recebe essas habilidades inicial, medial e final e eles querem que nós trabalhemos essas habilidades na sala de aula para contemplar o que eles pedem, afinal de contas a gente não pode destoar tanto, porque tem as avaliações da escola e a criança tem que dá conta daquilo e embora a agente pensa que são muitas habilidades e competências para uma criança de 6 anos saber tudo aquilo, mas a gente tenta trabalhar da melhor maneira possível, da melhor forma que a criança possa aprender, de forma lúdica, de forma criativa para que a criança possa alcançar essas habilidades, mas nós temos autonomia na escola, não temos aquela de estarem vigiando a gente de como a gente está trabalhando, se estamos fazendo tudo certinho do jeito que a SEMED está querendo, isso porque dentro da nossa sala de aula temos nossa autonomia para trabalhar e a diretora confia no nosso trabalho e no que nós estamos ensinando as crianças para melhorar e alcançar o aprendizado e nós temos feito isso da melhor maneira possível.

P7 – Sua experiência no exercício da profissão te permite realizar seu trabalho pedagógico com autonomia?

R7 – Permite sim! Como eu já tenho 16 anos trabalhando eu percebo como é diferente do início para agora, lá no início da minha formação inicial eu fazia muito o que me mandavam fazer porque eu tinha muito medo de sair dos trilhos, o que me mandava fazer eu fazia, mas a partir das formações eu vou tendo, com a prática, com o conhecimento que você vai adquirindo e com as habilidades e competências que você vai desenvolvendo a gente vai adquirindo autonomia e principalmente segurança de fazer do nosso jeito, é muito diferente quando passamos a ter autonomia para realizar o trabalho na sala de aula.

P8 – Poderia apontar pontos relevantes de sua atuação como professora dos anos iniciais?

R8 – Minha dedicação e além dela o amor que eu acabo tendo pelas crianças é me apaixonar mesmo por cada um deles, me preocupar com eles e querer que realmente eles aprendam porque

sou mesma que tem que fazer alguma coisa por eles, principalmente crianças mais necessitada de conhecimento porque não tem casa, então eu percebo que é minha dedicação com a aprendizagem deles, principalmente com aqueles que opai, a mãe, a família não está junto com essa criança e ela tem que caminhar sozinha, do jeito que as tarefas e atividades vão para casa elas voltam do mesmo jeito para a escola, então eu tenho um olhar atento com essas crianças.

P9 – Você tem frustrações em relação sobre o seu trabalho educativo? Poderia falar sobre isso?

R9 - Às vezes a gente chega em casa desanimada, quando somos desrespeitados como professor, porque a gente se esforça tanto, principalmente nesse ano atípico que estamos vivendo porque a gente está se dedicando tanto, desdobrando tanto para preparar as atividades da melhor maneira possível para atender as crianças e assim a gente percebe os descasos que os pais têm e gente sempre está mandando coisa diferentes e a gente desempenha para mandar alguma coisa que a criança se sinta querida, lembrada, amada pela a gente, mostrar para ela que nós não nos esquecemos dela mesmo distante e às vezes percebo no grupo de WhatsApp o que nós mandamos com tanto carinho e zelo e nem recebemos um obrigado dos pais, então eu fico frustrada nessa questão, mas mesmo sabendo que a gente não deve esperar nada dos pais porque o que fazemos é pela criança, embora a gente gostaria de ter reconhecimento pelo trabalho e dedicação do que a gente faz, mas gente tem que pensar diferente, porque os professores que já estão quase aposentado que me dizem para eu não ficar assim porque esses professores tem pais que já foram seus alunos e hoje eles os veem na rua e abraça e agradece, então a gente tem que fazer pelos alunos e não pelos pais da criança, é o aluno que vai te agradecer adulto, quando ele tiver a oportunidade de te ver e agradecer pelo o que você fez por ele, não vai ser o pai ou a mãe, então não é preciso esperar esse reconhecimento dos pais porque pode ser que esse reconhecimento venha da criança quando eles estiverem adultos. Então essa é minha frustração pela falta de reconhecimento pelo meu trabalho na sala de aula.

P10 – Você tem sonhos nem relação ao seu trabalho educativo?

R10 – Meu sonho no meu trabalho é um dia assistir televisão e ver um aluno meu sendo um político honesto, sendo um médico falando na televisão e eu olhar para ele e dizer: -Nossa! Ele foi meu aluno! Esse é meu sonho na educação! Ver uma carinha de um aluno meu nessas condições e não ao contrário como eu já vi muitos professores dizendo: - Nossa, ele foi meu aluno e morreu com 15 anos, baleado morto na rua de qualquer jeito, porque um aluno é como um filho! E outro sonho é que todas crianças pudessem estar na escola e de maneira integral, porque eu vejo muitos alunos meus quando voltam para casa ficam sem ter o que fazer porque os pais trabalham muito e eles ficam em casa, jogados, sem alguém para estar orientando em casa,

então que ficassem na escola. Porque eu tenho um aluno que do jeito que a atividade vai para casa volta igual no outro dia e a criança diz que não fez porque não tinha ninguém para ajudar.

IV. PLANEJAMENTO

P1 – Atividade de planejar as aulas se dá na escola? É individual ou coletiva?

R1 – Como eu sou efetiva tenho o horário de fazer na escola, porque nunca que dar para tudo na escola e a gente acaba trazendo para fazer em casa para poder terminar e na escola agente discute no grupo o vai ser desenvolvido, principalmente na questão dos projetos, o que vai ser desenvolvido durante o ano com os projetos, então a gente elabora no coletivo esses projetos, mas é em casa que a gente faz o planejamento individual dentro daquele projeto maior de acordo com o desenvolvimento a turma.

P2 – Você tem critérios para planejar? Poderia falar mais sobre isso?

R2 – Todo ano a coordenadora pede o planejamento anual e discutimos esse planejamento no grupo de professores e trabalharemos dentro currículo, então dentro desse planejamento anual a gente vê o vamos trabalhar dentro da sala de aula e contemplando com a avaliação inicial da criança para verificar o que sabe ou não sabe e partir daí planejar o nosso caminhar na sala de aula e assim eu sempre planejo semanalmente, principalmente no início do ano porque não tem como fazer um planejamento amplo porque as crianças estão iniciando e dentro de uma semana você nem consegue terminar uma atividade porque a criança não conseguiu terminar e você tem que adiar mais ainda, então a gente faz o planejamento semanalmente baseado na avaliação inicial a que a gente faz com a criança na sala de aula.

P3 – Que materiais utiliza?

R3 – Eu uso a internet, o livro didático principalmente de português e matemática outros nem tanto que os textos são muitos grandes, eu trabalho de forma diferenciada história, geografia e ciências, busco nos livros didáticos assuntos que contemplem as habilidades que a escola pede, a inicial, medial e final porque tem que ser contempladas porque às vezes é bem diferente as habilidades que vem da SEMED com as que tem nos livros, então temos fazemos adaptações.

P4 – Você recorre e/ou elabora materiais para planejar?

R4 – Na alfabetização a gente faz muito materiais, principalmente quando trabalhamos com a ludicidade envolve atividade de recorte, de brincadeiras, na matemática eu faço os jogos é um trabalhão para fazer e a criança é muito rápida, logo ela já quer outro jogo, outra brincadeira, então graças a Deus nós temos internet e tem bastante coisa que nos orienta para estar elaborando e fabricando e estamos sempre pesquisando novos jogos e brincadeiras.

P5 – Há orientação para o planejamento na escola? De quem e sobre quais aspectos?

R5 – As coordenadoras que nos orienta, elas são mais disponíveis eu já fui coordenadora por um ano, não quero mais, não gostei da experiência eu acho que eu rendo mais na sala de aula porque meu trabalho é melhor na sala de aula do que como coordenadora, e assim nossas coordenadoras estão lá disponíveis, atentas e às vezes nós recorremos a elas ou recorremos aos colegas com mais experiência, então eu lembro do início da minha carreira, na formação inicial eu recorria muito as coordenadoras eu tinha muito orientação sobre como fazer as atividades e contemplar as habilidades na sala de aula.

P6 – Você recorre a documentos curriculares para planejar? Se sim, quais?

R6 – Olha a BNCC tem aquelas habilidades melhoradas, então o que eu percebo que os livros novos já têm as atividades de acordo com as habilidades, tem um código, uma numeração, daí você pensa; - Que habilidade é essa? Que numeração é essa? Que habilidade numérica é essa? Então você tem que ler e recorrer aquela numeração para saber o que se refere aquela habilidade, além disso tem as habilidades da escola então tenho que recorrer quando realizo as atividades e verificar se não estão muito fora ou contemplando as habilidades exigidas naquele momento da aprendizagem das crianças.

Tem o SAEM interno que tem as habilidades e tem o SAEM externo que essas habilidades que vem da SEMED para a gente e fazemos três avaliações e tem que colocar no colocar no Blog de cada aluno.

P7 – Você tem encontrado dificuldade para planejar? De que tipo?

R7 – Agora que tem a BNCC tenho tido muita dificuldade porque fico meio cismada se realmente a gente tem que fazer mesmo todas aquelas habilidades, então eu vejo alguns professores na internet mais empenhados e que tem toda habilidade para lidar com aquilo e tem o seu planejamento todo escrito ali, então eu estou tendo dificuldades com isso porque não está tendo aquela exigência, cobrança na escola de que o planejamento tem que ser de acordo com a BNCC.

P8 – A BNCC, que define conhecimentos, habilidades e competência iguais para todos interfere no seu planejamento?

R8 – Sim, interfere.

P9 – A condição social das crianças interfere em seu planejamento? Poderia explicar?

R9 – Muito! Muito mesmo porque eu tenho crianças que não tem como acompanhar a turma e influencia no meu planejar porque quando eu faço o meu planejamento, mesmo que tenha o planejamento no caderno que é para a maioria dos alunos e quando eu daquela criança e penso: - Nossa essa atividade aqui aquela criança não dá conta de fazer! Então eu tenho que fazer

diferenciado, mesmo as atividades que vão para casa eu fico atenta porque tem que ser atividades que ela consegue fazer sozinho pois sei que a mãe não senta do lado dele para ajudar, não lê com ele, e essa criança ainda lê silabando, devagarinho e quando termina de ele não sabe o que leu, então tem que ser atividades que ele consiga fazer sozinho, por isso eu penso na escola integral porque tem muita criança que fica sozinha em casa e às vezes até sem o que comer, e agora com essa pandemia eu sofro em pensar se estão bem, se estão se alimentado e quando tinha aula eu preocupava quando o lanche atrasava se ia ter lanche, então com essa situação que estamos vivendo fico preocupada com os meus alunos.

P10 – Que outros fatores interferem no seu planejamento?

R10 – Pergunta não realizada.

P11 – Poderia falar um pouco sobre em que medida questão da qualidade da educação está relacionada ao seu planejamento de que você realiza?

R11 – Não vou falar que meu trabalho é cem por cento, mas toda vez que eu vou planejar procuro dar o meu melhor e pensando no aprender do aluno e que ele aprenda da melhor maneira possível no seu tempo e nesse curto espaço de tempo que são os dez meses letivos que o aluno possa aprender o máximo que eu puder ensinar naquele ano porque é minha responsabilidade, então o que eu puder fazer para que o aluno possa aprender eu faço.

V. ENSINO

P1 – Na sua opinião, ensinar e educar são as mesmas coisas?

R1 – Olha! Eu acho que educar é diferente de ensinar. Uma coisa é eu educar meu filho, outra coisa é eu ensinar meu filho, mas ao mesmo tempo as duas coisas estão entrelaçadas. Ensinar compete ao professor, ao educador, mas ao mesmo tempo ele educa também, mas eu acho que educar compete mais aos pais, a criança tem que vir de casa educada sabendo das regrinhas básicas da educação em si e outra coisa é o ensino que cabe ao professor que ensina o que tem que ser ensinado quando a criança chega na escola, que são as disciplinas, mas ao tempo você não vai só ensinar porque a criança é um ser social e esta no convívio com todo mundo então tem que reforçar as regras ensinadas pelos pais e as regras que saem de casa também cabe na escola, a boa educação, o bom dia, o respeito e o professor acaba tendo esse papel de educador.

P2 – Que tipo de exigências os alunos te colocam hoje? Poderia falar um pouco sobre isso?

R2 – Quando a criança vem bem educada de casa que os pais ensinam, elas não aceitam a malcriação de algum colega, às vezes eles querem que eu me comporte como eu fosse a mãe deles, que corrija aqueles que me respondem de forma mal criada, então querem que eu tenha uma postura de mãe de brigar de colocar de castigo, eles exigem que eu tenha uma postura de

mãe, de repreender, de colocar uma série de limite no comportamento daquela criança, ou quando a criança deixa de fazer alguma atividade, as crianças cobram de mim para que eu faça alguma coisa, então é aí que eu percebo que educar cabe mais a mãe do que a professora, porque a professora pode fazer determinada coisa, mas os pais tem outra possibilidade de corrigir o comportamento. Eu tenho uma mãe que me ligou hoje porque a criança não quis fazer as atividades e que irá dar uns tabefes nela eu disse: - Calma! Faz assim, traz ela aqui para mim que eu vou fazer com ela aqui na sala de aula era 9:15h e a criança mora perto da escola então daria tempo porque eu ia ficar até meio dia daí eu faço com ela as atividades que precisam fazer. Nossa! A criança chegou toda feliz, eu sei que a criança não pode ficar na escola, mas ficou. A criança fez toda atividade e as 11:00h ela já tinha terminado tudo até a atividade que eu ainda iria entregar ela fez, quando vai para casa não faz e ainda tem que esperar 15 dias para receber a próxima atividade, a mãe reclama que com ela a criança não faz e isso mostra a diferença que o professor faz na vida dessas crianças.

P3 – Como você atua em relação às políticas curriculares vigentes?

R3 – Resposta já comentada, mas meu trabalho em sala de aula é de acordo com as necessidades da turma e o como fazer quem define sou eu.

P4 – Você avalia que as políticas curriculares vigentes levam em consideração a realidade vivida na sala de aula?

R4 – Não! Não mesmo! Eles imaginam como deve ser, mas quem sabe realmente da realidade é que está lá no dia a dia na sala de aula.

P5 – Como você lida com a heterogeneidade de sua turma?

R5 – Resposta já comentada.

P6 – Você poderia falar de dificuldades encontradas na sua prática educativa e o que tem feito em relação a elas?

R6 – A dificuldade que eu encontro na minha prática educativa é o número de alunos na sala de aula, que às vezes é muito e a disparidade de conhecimento dos alunos na sala de aula e você tem que contemplar todas essas diferenças na sala de aula, a gente tem as nossa limitações e a gente tenta fazer o máximo que a gente pode, mas a gente percebe que é difícil contemplar todas as crianças com todas as dificuldades de aprendizado e isso é uma dificuldade que a gente tem porque às vezes a gente tem que fazer uns três planejamento diferente, contemplando crianças com necessidades especial e outros e isso toma muito tempo e com um número grande de alunos na sala de aula complica ainda mais o trabalho realizado em sala de aula.

P7 – Você conta com apoio pedagógico para a prática educativa? Poderia explicar?

R7 – Sim. A diretora e as coordenadoras estão sempre disponíveis, sempre que tem alguma dificuldade elas tenta resolver no momento e se não consegue, elas chamam os pais pra conversar, então elas sempre tentam resolver nunca me deixaram sem apoio, principalmente da diretora apoiando os professores, mas também cobram da gente postura porque ela assim: - Não tem como defender vocês se vocês não tem compromisso e postura diante dos alunos se vocês não são compromissados com educação e com o aprender das crianças, então não tem como defender vocês diante determinada situação que vier acontecer.

P8 – **O que em sua atuação como professora é relevante para os alunos?**

R8 – Compromisso e dedicação.

VI. AVALIAÇÃO

P1 – **O considera importante na avaliação em sala de aula que você realiza?**

R1 – Avaliação (risos), como avaliar uma criança que escreve tudo emendado, mas que lê tudo certinho, como avaliar uma criança que escreve ainda apresenta dificuldades com as regras ortográficas, mas lê tudo certinho, ela escreve do jeito dela e lê o que escreveu, e a cada conquista deles e a cada descoberta é uma vitória para eles e quando elas perguntam como se escreve uma palavra se é com x ou com ch isso é o dia a dia da avaliação. E com cada descoberta deles você sorri sozinha.

P2 – **Como costuma avaliar e que tipo de registros da avaliação você utiliza ou elabora?**

R2 – A avaliação é feita individualmente no dia a dia a cada conquista que eles fazem, é claro que a gente não avalia todas crianças no dia só, mas às vezes avalio cinco crianças pego o caderno deles para ver como elas estão e tem as avaliações que é para todo mundo, principalmente essas avaliações que vem de fora e nivela todo mundo sendo que na sala de aula é outra realidade sendo que você faz atividades diferenciadas para cada grupo de aluno e vem uma avaliação de lá para cá unificada como se sua sala fosse unificada e todos tivessem no mesmo nível de aprendizagem como se todos fossem iguais

P3 – **Para que tem servido a avaliação que você faz?**

R3 – Para o meu planejamento, porque quando eu pego cada documento da criança eu vejo quais as dificuldades de cada criança, gora na pandemia foi até legal porque a gente monta as apostilas apara mandar e quando as apostilas vem a gente percebe as dificuldades de cada criança e aí eu anota no meu caderno quais atividades que eu tenho que repetir e quando vem errada ou sem fazer a gente sabe que a criança fez sozinha porque não teve ninguém pra estar auxiliando aí eu mando outra atividade para contemplar essa criança então é assim a avaliação

serve para meu planejamento para eu saber que dificuldade que a criança está tendo para eu estar revendo o que ela aprendeu.

P4 – As avaliações externas (SEMED e Prova Brasil) interferem na sua prática pedagógica?

R4 – Não vou falar que não interfere porque a gente fica meio preocupada porque essa avaliação também vai avaliar o nosso trabalho então se as crianças forem mal você também vai se sentir mal por isso então a avaliação quando tem a avaliação do SAEM eu tento voltar e rever as habilidades e também percebo isso nos meus colegas, então a gente tenta fazer em uma semana a revisão com atividades as habilidades que serão cobradas no SAEM para ver se as crianças se as crianças estão afiadas e nas avaliações da Prova Brasil também a gente começa preparar atividades mais ou menos a Prova Brasil para a criança poder olhar a prova e não ficar sem saber o que fazer, porque queira ou não, como eles pequeninos eles vem atrás de você o tempo todo o que que é aquilo, ou para a gente ler para eles, então a gente fica preocupada porque os alunos não tem o hábito de fazer avaliações dessa forma.

P5 – Os resultados das avaliações externas fornecem subsídios para o planejamento pedagógico da escola?

R5 – Fornece porque quando é no ano seguinte a SEMED manda o parecer de cada fase e de como está a escola, então a gente percebe o que foi errado ou deixou de ser feito e a gente tem que melhorar naquilo lá, a habilidade contemplada teve baixo aproveitamento então você sabe que tem que ser trabalhado para melhorar.

P6 – A avaliação é discutida na formação continuada?

R6 – Sim, com certeza!

VII. CONDIÇÕES DE TRABALHO

P1 – Na sua visão, como se dão as condições de trabalho na escola?

R1 – Poderia melhorar para contemplar os alunos na questão da informatização porque não está tendo aulas e também na biblioteca, melhorar o espaço da escola e também pessoas para trabalhar na biblioteca e na informática que está desativada e isso é necessário.

P2 – Para você, que papel as políticas educacionais tem desempenho no que se refere às condições de trabalho na escola?

R2 – Não tem contribuído muito não porque se faltando informática nas escolas, se não tem uma biblioteca boa e até a quadra está desativada então não está nada bom, e isso prejudica as condições do nosso trabalho.

P3 - Você vê relação entre qualidade da educação e condições de exercício do magistério na escola? Poderia falar sobre isso?

R3 – De certa forma acaba interferindo, mas não impede de você dar o seu melhor, porque a criança não tem culpa de você não ter as melhores condições de trabalho de não ter um computador para desenvolver melhor as atividades, de ter internet se não tem a criança não pode ficar prejudicada, então tem que buscar outra forma de trabalhar para não prejudicar a criança porque afinal de contas a criança não tem culpa, então eu tenho que dar o melhor para ela da melhor maneira possível porque ela não tem culpa porque eu não boas condições de trabalho, a criança não tem noção, porque ela está lá para aprender e eu tenho que me virar para dar o meu melhor.

P4 – Na sua avaliação, o que seria condições de trabalho adequado na escola hoje?

R4 – Olha o que melhorou bastante foi a climatização na sala de aula porque isso é uma necessidade porque a criança fica mais confortável na sala de aula, mas tem outras coisa que podem contribuir com o nosso trabalho é das crianças terem acesso à internet porque tem muitas crianças que não tem e tem muitos pais que questionaram porque nós não estamos fazendo aulas on-line então explicamos que a maioria das crianças não tem condições de terem internet, quem sabe o ano que vem se continuar assim, então vai ser obrigado a oferecer internet para os alunos, mas percebo que o futuro está muito incerto e é bem provável que teremos que dar aulas on-line para os alunos que internet e os não tem ficarão com as apostilas, a infraestrutura da escola melhora muito no aconchego das crianças.

VIII. FORMAÇÃO CONTINUADA

P1 – Como se dá a formação continuada na escola?

R1 – Semanalmente, toda segunda-feira nós temos a formação continuada com as coordenadoras elas elencam os textos que vão ser discutidos com a gente e às vezes a gente opina os textos que queremos discutir, mas o ano passado foi sobre a BNCC e o PPP.

P2 – Como são escolhidos os assuntos/temas da formação?

R2 – Geralmente são as coordenadoras que escolhem e elas pedem opinião para gente e se tem alguma coisa que a gente queira para ser discutido principalmente sobre as políticas, as propostas pedagógicas, algum teórico, mas como a gente não tem tempo de estudar a gente quer saber das novidades da educação, o que está sendo discutido, falado para que possamos ficar sabendo o que está acontecendo com a educação.

P3 – Na sua visão, para que tem servido a formação realizada na escola em se tratando da qualidade da educação?

R3 – A formação influencia na nossa conscientização de como está a educação e de como poderia ser e o que nós poderíamos melhorar na nossa escola, quando o texto é chamativo que fala sobre educação e nos orienta sobre o que podemos melhorar na educação no nosso espaço escolar e as experiências que são trazidas de outros lugares, de outros professores e o que deu certo lá e pode dar certo na nossa escola, ou dentro da sala de aula, tudo que a gente lê ou estuda influenciam nas nossas atitudes.

P4 – E em se tratando de sua formação pessoal?

R4 – Vou ser sincera, porque eu sei que na questão da alfabetização a gente tem de estudar bastante e não é só ir lá e dar aula, ensinar o alfabeto, ensinar a decodificar, ensinar a ler e interpretar a gente também tem que se preocupar com o nosso conhecimento científico pelo ao menos saber discutir algum assunto, ficar de igualdade com os professores, saber o que ele está falando e saber opinar sobre determinado assunto que está sendo discutido, mas minha formação pessoal está a desejar, eu até estou sentindo falta das formações da SEMED que eu participo e é onde eu busco mais conhecimento são nessas formações.

P5 – Que peso tem formação realizada na sua escola para a sua prática pedagógica?

R5 – Tem sim, principalmente o PPP que a gente nem pega para ler, mas quando é discutido na escola junto com o grupo é bom porque a gente tem uma noção geral do que é e do que tem lá dentro porque é muito grande e a cada ano o PPP aumenta mais alguma coisa e também os assuntos que trazidos por indicação das formadoras da SEMED que trazem assuntos sobre a educação ou sobre alguma política e a gente tem que estar por dentro das transformações que estão acontecendo na educação

P6 – O que você faz em termos de sua formação?

R6 – Então como eu ainda tenho filho pequeno e ele está na alfabetização e estamos vivendo essa pandemia, ele precisa muito de mim porque criança nessa idade precisa da mãe em casa, mas eu penso em fazer o seletivo para o mestrado para melhorar minha formação como também minha prática pedagógica.

P7– Como você avalia as formações que a SEMED realiza em relação às necessidades da escola?

R7 – As formações que eu fiz na SEMED foram no início da minha carreira e foram muito válidas mesmo, porque lá iam vários professores de várias unidades e cada unidade era uma realidade diferente, então essas formações acabavam que nessas formações a gente falava sobre a nossa prática da sala de aula, o que deu certo, o que não deu certo e isso eu achava muito produtivo porque se ficasse falando só de teoria, discutindo teóricos, sem dar a oportunidade de os professores trazerem a sua própria realidade para a formação e muitos poderiam falar da

sua angustia de ensinar eu achei muito válido porque eu via as colocações dos colegas e percebia que os professores passavam pelas mesmas dificuldades que eu passava lá na Cidade Alta, o que a professora estava vivendo era a mesma coisa que eu estava passando lá escola e pode ser que dê certo, então era uma oportunidade para trocar experiência, porque era uma oportunidade de levar aquela experiência que a professora teve na escola e na sala de aula dela para a escola que eu estava trabalhando, não tem como não contemplar alguma coisa com a sua experiência na sua escola porque são vários professores várias unidades, várias experiências é um momento rico de troca de experiência e sempre tem alguma coisa que você pode para sua sala de aula que pode dar certo.

V. FECHAMENTO

1. Você gostaria de complementar algum aspecto do que disse até aqui?

R1. Não.

2. Assim que a conversa for transcrita, ela será encaminhada a você para leitura. Você poderá indicar alterações que achar necessárias.

R2. Não.

3. Agradecimentos.

3. Gostaria de agradecer sua participação na pesquisa. Muito Obrigada!

Aos 16 dias do mês de Março do ano de 2022, à 13h:30 horas, através de videoconferência, sob a presidência da professora Doutora Érika Virgílio Rodrigues da Cunha, orientadora, reuniu-se em sessão pública a Banca Examinadora de defesa da Dissertação de Mestrado, a discente **Cláudia Sales Ritter** do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, visando a obtenção de título de MESTRE EM EDUCAÇÃO-RONDONÓPOLIS. A Mestranda concluiu os créditos exigidos para obtenção do título de Mestre, na Área de Concentração Educação, Cultura e Processos Formativos, e foi aprovada no Exame de Qualificação no dia 1 de Julho de 2021, de acordo com os registros constantes na Secretaria do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Esta foi a 239ª sessão pública de Defesa de Dissertação do Programa. Os trabalhos foram instalados às 13h30 horas pelo presidente da Banca Examinadora, constituída pelos professores Doutores Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (Presidente Banca/Orientador/56885342149), Rosana Maria Martins (Examinador Interno/48711110163), Rita de Cássia Prazeres Frangella (Examinador Externo/Universidade do Estado do Rio de Janeiro/02392030707), HUGO HE-

LENO CAMILO COSTA (Examinador Suplente/11078768773). A pós-graduanda procedeu à apresentação de seu trabalho, cujo título é "**A POLÍTICA CURRICULAR NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL: SENTIDOS DE QUALIDADE DE EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA MENSURAÇÃO**". E em seguida foi arguida pelos integrantes da banca. Os trabalhos de arguição foram encerrados às 00:00 horas, e após reunião a Banca deliberou por sua aprovação. Proclamando o resultado final pela Presidente da Banca Examinadora foram concluídos os trabalhos. O título de Mestre será conferido sob condição de apresentação, na Secretaria do Programa, da versão final corrigida na(s) forma(s) e no prazo estabelecido(s) no Regimento Interno do Programa (30 dias) juntamente com o Termo de Aprovação do Orientador. Cumpridas as formalidades, às 00:00 horas, a presidente da mesa encerrou a sessão de defesa, e para constar eu, Ana Lúcia Pozzolini Secretária do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO lavrei a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos integrantes da banca.