

## **PRODUÇÃO DAS PRÁTICAS CURRICULARES DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: AÇÕES ARTICULATÓRIAS COM AS POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO**

**MARIA JULIA CARVALHO DE MELO**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Mestre em Educação Contemporânea (2014) pela Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, vinculada à linha de pesquisa intitulada Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem. Doutora em Educação (2019) pela Universidade Federal de Pernambuco, vinculada à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica, tendo realizado doutorado sanduíche na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, em Portugal, sob orientação da professora Carlinda Leite.

Email - melo.mariajulia@gmail.com ORCID - <http://orcid.org/0000-0001-9125-4142>

**LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA**

Concluiu o doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) em 2008, tendo também realizado doutorado sanduíche pela Universidade do Porto. Atualmente é Professora Associada II do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc), no qual atuou como vice coordenadora. Email - nina.ataide@gmail.com ORCID - <http://orcid.org/0000-0002-3577-1716>

### **RESUMO**

Este artigo se insere no debate sobre currículo, tendo como objetivo analisar como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação. Para tanto, introduz uma discussão que rejeita a compreensão de currículo como prescrição estática que objetiva definir a prática (SILVA; ALMEIDA, 2013), e o entende como mediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011), bem como evidencia como as exigências cada vez maiores do Estado sob o trabalho do professor, corporificada através das avaliações externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), tem resultado na desvalorização do trabalho cotidiano realizado nas escolas. Diante disso, foram realizadas entrevistas e observações das práticas curriculares de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Caruaru, Pernambuco, onde, a partir da Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), buscamos atender o objetivo proposto. A análise dos dados permitiu perceber no contexto investigado, a produção das práticas curriculares a partir do reordenamento, adaptação e reinvenção, principalmente do planejamento das professoras, que passou a prever atividades que tinham por objetivo atender as exigências das políticas de avaliações externas. Identificamos que através desse reordenamento, as professoras produziram relações com os pares, que resultaram na proposição de projetos e atividades que buscavam ter por referência essas exigências. Sinalizamos, dessa maneira, que inscritas em processos de regulação, as professoras criaram formas de atender às demandas do controle do Estado a partir da produção de certo interacionismo profissional.

**Palavras-chave:** Práticas curriculares. Políticas de avaliação. Teoria do Discurso.

### **PRODUCTION OF CURRICULAR PRACTICES OF BASIC EDUCATION TEACHERS: ARTICULATORY ACTIONS WITH EVALUATION POLICIES**

#### **ABSTRACT**

This article is part of the debate about curriculum which aims to analyze how the curriculum practices of basic education teachers are produced in view of the regulatory function of evaluation policies. Therefore, it introduces a discussion that rejects the understanding of curriculum as a static prescript that aims to define the practice (SILVA; ALMEIDA, 2013), and understands it as a mediation between what is proposed by policies and what is redefined in practice (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011), and substantiates how the State's increasing demands under the teacher's work, embodied through external evaluations (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), has resulted in

the belittling of the daily work performed in the schools. Given this, interviews and observations of the curricular practices of teachers of the early years of elementary school were conducted in Caruaru, Pernambuco where, with a view based on the Theory of Discourse (LACLAU; MOUFFE, 2000), we sought to meet the proposed objective. The data analysis allowed us to observe in the investigated context, the production of curricular practices from the rearrangement, adaptation and reinvention, mainly of the teachers' planning, which started to predict activities that aimed to meet the requirements of external evaluation policies. Through this reconfiguration, we identified that teachers produced relationships with peers which resulted in the proposition of projects and activities that sought to meet these requirements. Thus, we signal that, inscribed in regulatory processes, the teachers created ways to meet the demands of the State's control from the production of certain professional interactionism.

**Keywords:** Curriculum Practices. Evaluation Policies. Theory of Discourse.

## **PRODUCCIÓN DE PRÁCTICAS CURRICULARES DE PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA: ACCIONES ARTICULATORIAS CON POLÍTICAS DE EVALUACIÓN**

### **RESUMEN**

Este artículo es parte del debate sobre el currículo, con el objetivo de analizar cómo se producen las prácticas curriculares de los docentes de educación básica en vista de la función reguladora de las políticas de evaluación. Por lo tanto, introduce una discusión que rechaza la comprensión del currículo como una receta estática que tiene como objetivo definir la práctica (SILVA; ALMEIDA, 2013), y lo entiende como una mediación entre lo que proponen las políticas y lo que se vuelve a significar en la práctica (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011), así como evidencia cómo las crecientes demandas del Estado bajo el trabajo del profesor, plasmadas a través de evaluaciones externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), han resultado en la desvalorización del trabajo cotidiano realizado en las escuelas. Así, se realizaron entrevistas y observaciones sobre las prácticas curriculares de los profesores de los primeros años de la escuela primaria en Caruaru, Pernambuco, donde, desde la Teoría del Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000), buscamos cumplir con el objetivo propuesto. El análisis de datos nos permitió percibir en el contexto investigado, la producción de prácticas curriculares a partir del reordenamiento, la adaptación y la reinención, principalmente de la planificación de los docentes, que comenzó a prever actividades que tenían como objetivo cumplir con los requisitos de las políticas de evaluación externa. Identificamos que a través de este reordenamiento, los profesores produjeron relaciones con sus compañeros, lo que resultó en la propuesta de proyectos y actividades que buscaban referirse a estos requisitos. Por lo tanto, señalamos que, inscritos en procesos regulatorios, los maestros crearon formas de satisfacer las demandas de control estatal a partir de la producción de cierto interaccionismo profesional.

**Palabras clave:** Prácticas curriculares. Políticas de evaluación. Teoría del Discurso.

### **Introdução**

Este artigo surge da compreensão de que o currículo não é apenas resultado das políticas curriculares que expressam em seus documentos oficiais sentidos de escola, de conhecimento, de ensino e aprendizagem, é igualmente resultado das ressignificações dessas políticas nos contextos escolares. As proposições das políticas não são assumidas pelas instituições educativas sem um processo de reflexão, mas são assumidas e ressignificadas a partir das necessidades que emergem da prática pedagógica desenvolvida nessas instituições.

Sendo assim, nos inserimos numa discussão que não compreende o currículo como prescrição estática que objetiva definir a prática (SILVA; ALMEIDA, 2013). Dessa maneira, nos vinculamos a sentidos que o percebem como um conjunto de práticas entrecruzadas, como mediação entre o que é proposto pelas políticas e o que é ressignificado na prática, sendo também projeto formativo, prática produtiva de construção e socialização do conhecimento, desenvolvido por sujeitos que o produzem, mas são também produzidos pelo currículo.

As escolas ao fabricarem práticas pedagógicas inscritas numa ação coletiva institucional, formada na síntese entre as práticas gestora, docente, discente e epistemológica (SOUZA, 2006), desenvolvem currículos compreendidos não apenas como planos, programas, pistas de corrida para os aprendentes (PACHECO, 2005), mas como projetos formativos constantemente reinventados por aqueles que os praticam, se configurando, pois, como “processo através do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam” (MACEDO; OLIVEIRA; MANHÃES; ALVES, 2011, p. 41).

Assim, o professor em sua atuação profissional ao realizar o que é específico de sua atuação, qual seja o ensino que se estabelece em relação dialética com a aprendizagem, se configurando isso como sua prática docente (MELO; ALMEIDA, 2014), não só implementa um currículo, mas o produz em sala de aula. Com isso, não desejamos dizer que está apenas sob a responsabilidade do professor a produção do currículo, uma vez que entendemos que as políticas educacionais e curriculares agem na definição da prática curricular, mas evidenciar que enxergamos o professor como intelectual que atua na redefinição do currículo praticado em sua sala de aula.

Entretanto, é possível perceber em diversas investigações (MELO, 2019; MORAIS, 2013; MARQUES, 2017) que o currículo das escolas e, nomeadamente, as práticas curriculares dos professores estão cada vez mais sofrendo as regulações impostas por novos arranjos políticos, materializados nas relações estabelecidas entre os setores público e privado.

Baseada em princípios de corresponsabilização público-privada pela melhoria da oferta de qualidade da educação pública, a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco vem permitindo nos últimos anos a participação de empresas no financiamento de suas escolas, movimento que está se expandindo também nos municípios, a exemplo de Caruaru, a partir da implementação de escolas municipais de tempo integral seguindo o modelo das

escolas estaduais. Associado a isso, vemos ser recorrente a compra de programas pelo sistema público de educação pernambucano, seja programas de formação de professores, seja de metodologias de ensino ou programas de avaliação externa, que vem negociando suas demandas (LACLAU, 2011) com as demandas da gestão pública da educação. Diante disso, as escolas e as práticas curriculares dos professores parecem estar sendo submetidas a processos de intervenção de caráter pedagógico e de gestão de segmentos privados alinhados a uma lógica de administração empresarial.

Assim, estamos diante de um processo que busca colocar a escola e sua gestão pública num lugar de ausência, onde falta conhecimento, recursos, professores qualificados, onde os alunos não aprendem, ou seja, num lugar de ineficácia em que a solução seria introduzir “pacotes” de metodologias, modelos de gestão e ensino ditados por aqueles que são exteriores a escola. Desconsiderando o poder de agência dos professores, a inserção crescente de grupos privados nos sistemas educacionais, vem tratando esses profissionais como técnicos responsáveis pela aplicação de seus modelos de escola, sendo inclusive culpabilizados pelo sucesso ou fracasso do empreendimento.

Diante dessa problemática, definimos como objetivo deste artigo analisar como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação. Para atender a tal empreendimento mobilizamos a Teoria do Discurso (LACLAU; MOUFFE, 2000) numa pesquisa que teve como foco as práticas vistas em termos de possibilidade de construção de políticas.

Nessa direção, analisamos as práticas curriculares de professoras pertencentes aos primeiros anos do ensino fundamental da rede municipal de Caruaru, através da realização de entrevistas semi-estruturadas, bem como a partir da observação das práticas dessas professoras, em vinculação com os textos das políticas.

Assim, analisando as entrevistas, os textos das políticas e as observações a partir do referencial da Teoria do Discurso, tivemos a pretensão de adentrar nos sentidos inscritos nesses discursos, entendendo que eles estão inseridos em um contexto histórico e social que demarcou a produção discursiva, como também demarcou a materialização das práticas curriculares e das políticas por elas sinalizadas.

Dessa maneira, entendemos que “a teoria do discurso não se limita somente a reaver e reconstruir os significados destas práticas, mas ao fazê-lo, analisa o meio pelo qual forças políticas e atores sociais constroem significados, inseridos em estruturas sociais incompletas e indecíveis” (ARAÚJO, 2015, p. 93). Estivemos, portanto, interessadas em entender como as

práticas curriculares das professoras foram produzidas e transformadas dentro de uma estrutura social demarcada, sem ter a pretensão de realizar generalizações universais.

Diante disso, as significações evidenciadas pelas entrevistas, pelos textos das políticas e pelas observações não foram analisadas a partir de um sentido último e conciliado, mas como uma tentativa parcial de fechamento, uma vez que “não há centro estrutural capaz de deter as substituições, o que torna a pluralidade de sentidos possível, justamente porque o fechamento final é impossível” (LOPES, 2014, p. 49). Ou seja, ao analisarmos nossos dados, fixamos apenas parcialmente os sentidos que estes produziram, já que os sentidos sempre podem ser outros. Inscrevemos, então, os sentidos em sua condição contingencial.

### **A teoria do discurso enquanto método: discurso como texto, fala e prática**

Nesta pesquisa, adotamos, em consonância com a natureza do objeto do estudo, o percurso teórico metodológico baseado na Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2000), partindo do entendimento que “o sentido dos eventos sociais não está dado em sua pura ocorrência, em sua positividade, ou ainda que o sentido dos objetos do mundo físico não lhes é inerente” (BURITY, 1997, p. 4). Nessa direção, compreendemos que a realidade social é discursiva e que os sentidos atribuídos aos objetos ou situações da realidade são sempre contingentes, ou seja, não são fixos ou previamente dados.

Isso implica dizer que não pretendemos com a pesquisa definir de uma vez por todas como se produzem as práticas curriculares de professores, mas evidenciar as articulações entre diferentes demandas de diferentes grupos políticos que, diante de um contexto, elas são capazes de fabricar. Assim, não há um sentido inerente as práticas curriculares, elas são produzidas contextualmente, por sujeitos inscritos na zona da instabilidade, num espaço de significação, negociação, tradução (FRANGELLA, 2013).

É preciso dizer ainda, que ao tratar de discurso, não estamos nos referindo apenas a fala ou a escrita, dialogando com Laclau e Mouffe (2000) compreendemos que “esta totalidad que incluye dentro de sí a lo lingüístico y lo extralingüístico, es lo que llamamos discurso [...] el habla y la escritura son tan sólo componentes internos de las totalidades discursivas” (p. 114). Portanto, demonstramos a possibilidade de investigar práticas curriculares sob o viés discursivo, uma vez que percebendo o discurso como totalidad significativa, incluímos as práticas como um de seus elementos.

Mobilizando então, a Teoria do Discurso, realizamos nossa coleta de dados no município de Caruaru, agreste pernambucano, tendo como sujeitos seis professoras dos anos iniciais do Ensino fundamental pertencentes à rede municipal de ensino. Enquanto instrumentos de coleta de dados, realizamos entrevistas onde buscamos entender como as professoras construíram e deram sentido (DANTAS; GONDIM, 2004) aos currículos que estavam sendo praticados nesse contexto.

Nessas entrevistas, inicialmente as professoras apresentaram enquanto recorrência discursiva o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Sistema Educacional Família e Escola (SEFE), o Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD), a política de ciclos, como políticas e/ou programas que agiam sobre suas práticas curriculares. Entretanto, no momento de realização das observações, outras políticas e/ou programas se tornaram recorrentes, enquanto algumas permaneceram. A mudança de gestão no município de Caruaru sinalizou para a emergência de outras políticas e/ou programas, tais como o Instituto de Qualidade de Ensino (IQE), assumido pela Secretaria de Educação a partir do segundo semestre de 2017, política de avaliação externa que, durante as observações, se fez recorrente junto com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

### **Produção das práticas curriculares das professoras diante da função reguladora das políticas de avaliação**

#### *Produção das práticas curriculares em meio ao processo de transição de políticas*

Ao partirmos da compreensão da impossibilidade de fixar definitivamente como se produzem as práticas curriculares das professoras investigadas, tendo em vista que essas práticas são fabricadas contextualmente, evidenciamos que inicialmente as professoras sinalizaram para uma ausência de políticas na regulação de suas práticas. Essa possível ausência de políticas pode ser explicada pela mudança de gestão municipal, responsável por provocar a descontinuidade de políticas e/ou programas que estavam em andamento nos anos anteriores. Assim, esse cenário de descontinuidade já identificado em outras pesquisas (BALL, 2001; ALMEIDA; LEITE; SANTIAGO, 2013), as quais demonstram que a ascensão de novas políticas é promovida graças às críticas e ridicularização das políticas antecessoras, vistas como ineficientes, materializou-se no contexto local produzindo uma organização curricular temporária.

Desse modo, as professoras fabricaram suas práticas curriculares a partir das demandas que identificaram em suas salas de aula. Isso significou dizer que praticaram um currículo criado em meio ao que elas consideravam como “ausência” de políticas orientadoras, muito embora sentissem falta de um projeto educativo assumido pelo município, como podemos visualizar no extrato abaixo:

Não, algum programa não, tem não, nenhum. A gente tá um pouco assim, eu posso dizer assim um pouco solto de orientação, a gente mesmo que pesquisa, vai atrás. Não houve nenhuma formação ainda, até agora tá um pouco solto, tem nenhum programa não (Professora Estephane).

Diante dessa realidade, as professoras criaram suas práticas curriculares de acordo com as marcas pessoais e profissionais impressas em suas subjetividades, de acordo com o que consideravam que era preciso ensinar aos seus alunos. Mas essas subjetividades que praticavam o currículo eram marcadas também por políticas do passado, aquelas que estiveram presentes nos anos anteriores de sua atuação na docência. Assim, as políticas foram substituídas por novas, mas sua presença nos cotidianos ainda podia ser sentida.

Essa presença de políticas anteriores se constituiu, pois, como recorrência nos discursos das professoras, uma vez que essas, ao mesmo tempo em que reconheciam a ausência de políticas agindo nesse ano nas escolas, se remetiam às influências de políticas anteriores sob suas práticas curriculares. Dessa maneira, “entendemos que as políticas não mudam todas as circunstâncias, mas podem mudar algumas nas quais trabalhamos” (MELLO, 2011, p. 168), mesmo que elas não mais estejam em atuação no chão da escola.

Dessa maneira, identificamos como domínio comum nos discursos das professoras a presença do programa SEFE (Sistema Educacional Família e Escola), assumido pelo município de Caruaru em anos anteriores, o qual fornecia material didático pedagógico para os alunos e formação aos professores. Assim, as professoras mencionaram o SEFE como política que ainda influenciava no processo de produção de suas práticas curriculares, especificamente no que se referia ao planejamento e à decisão de quais conhecimentos ensinar.

Olha, eu pego o que se tem pra trabalhar que é o SEFE e o Girassol, então eu tento casar um com o outro, ver os conteúdos que podem ser trabalhados pra não ficar um tão distante do outro. Aí eu vou analisando o livro direitinho, por exemplo: padrão silábico P, tem no livro Girassol na página 80, aí lá no SEFE eu vou procurar, que o SEFE é bem contextualizado, ele trabalha realmente aquela questão integrado, que muitas vezes a gente nem consegue identificar qual é o assunto que tá sendo trabalhado lá, por nós estarmos

ainda na questão fragmentação. Eu tento relacionar dessa forma, o que vem, o que eu acredito ser necessário pesquisar, eu vou pesquisar e trago atividades que possam estar relacionados. (Professora Luisa).

A assunção desse programa, em anos anteriores, pelo município evidenciou os novos arranjos políticos marcados pelas relações público-privadas, demonstrando que mesmo após sua “retirada” do município, continuava a exercer influências na produção das práticas curriculares das professoras. Influências essas que se articulavam ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), política nacional que objetivava assegurar a alfabetização de todas as crianças até o fim do 3º do ensino fundamental.

Contudo, assim como o SEFE, o PNAIC não se encontrava mais em atuação no município de Caruaru, o primeiro diante das mudanças de gestão municipal, conforme já discutimos, e o segundo diante das mudanças de gestão nacional. Mesmo com a ausência dos processos de formação orientados pelo PNAIC, as professoras consideravam que suas práticas curriculares também eram produzidas tendo essa política como referência.

[...] eu aprendi muito no PNAIC, principalmente, a trabalhar com a ludicidade, a trabalhar com jogos. Eu gostei bastante! Eu fiz até meu TCC da pós em relação ao PNAIC, quais eram as contribuições que as formações davam as professoras alfabetizadoras. E eu gostei bastante do trabalho, foi positivo (Professora Luisa).

[...] No PNAIC se trazia planos, principalmente, de Português que é linguagem, se trazia ou apresentava o que se pretende trabalhar. Então, a partir daquilo eu pego e aí eu vou ver a realidade das crianças, aí a partir daquela realidade inicial das crianças, eu vou estabelecendo aquilo que vai ser trabalhado ao longo do ano (Professora Estephane).

Percebemos, então, que o PNAIC como uma proposta de currículo orientada a partir de “direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica” (BRASIL, 2012, p. 31), se articulou ao SEFE no processo de produção das práticas curriculares das professoras, que ainda considerou as subjetividades das mesmas e o que elas entendiam como necessário ensinar. Assim, a política ao propiciar o encontro de professores e a partilha de suas experiências, bem como de novas atividades que podiam ser utilizadas na alfabetização e letramento de crianças e jovens, também possibilitou às professoras recriarem o currículo que praticavam a partir de como vivenciaram e interpretaram essa política.

Importante salientar, no entanto, que a política de ciclos instituída em todo o país, também se configurou enquanto elemento de influência na produção das práticas curriculares dessas professoras. Com o sistema de ciclos, se fez necessário produzir práticas curriculares baseadas numa outra forma de avaliar que não mais correspondia a avaliar o sujeito em um

determinado período, mas que se configurasse como uma avaliação realizada continuamente e considerando o tempo de aprendizagem de cada aluno. “Nesse tipo de avaliação, o professor assume o papel de gestor da aprendizagem, acompanhando e registrando o percurso avaliativo do aprendiz nas atividades” (SILVA, 2014, p. 34). Assim, as professoras precisaram produzir suas práticas curriculares numa lógica de avaliação que não se baseava na retenção da criança em um determinado ano de escolaridade.

Dessa forma, as professoras também produziram suas práticas curriculares considerando a proposta de ciclos, mas articularam essa proposta com o que exigia as provas de avaliação externa.

[...] E outra questão que influencia muito, não esquecendo, de avaliação, é essas provas que vem, essas provas de âmbito nacional que vem, que agora o município trabalha com IQE. Então, vem o IQE, e vem também o SAEB, o Provinha Brasil também que influencia também no sentido de eles quererem mais assim, como é que eu posso dizer? Uma avaliação no ranking, uma avaliação em massa, de acompanhar a porcentagem das crianças que já conseguem ler, estão letradas, alfabetizadas. Então, isso influencia muito porque assim, nós somos cobradas com relação a isso [...] (Professora Estephane).

Essa articulação, no entanto, pareceu colocar à disposição elementos contraditórios, uma vez que a proposta de ciclos propunha um respeito à heterogeneidade dos alunos a partir de uma avaliação não classificatória e seletiva, enquanto que a proposta seguida pelas avaliações externas correspondia a uma concepção clássica de homogeneização dos alunos que estão no mesmo nível de ensino. Contudo, consideramos, dentro de nossa perspectiva teórica-metodológica, a possibilidade da contradição como caráter discursivo do social, pois

[...] en la medida en que las relaciones sociales se construyen discursivamente, la contradicción pasa a ser posible. Se la clásica noción de “objeto real” excluye la posibilidad de la contradicción, el carácter discursivo de lo social pasa a hacerla posible, ya que puede existir una relación de contradicción entre dos objetos de discurso (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 187).

Assim, diante do caráter discursivo do social, ou seja, do caráter discursivo das práticas curriculares, vimos no processo de produção do currículo praticado pelas professoras, a articulação entre objetos discursivos contraditórios, os quais tiveram suas identidades modificadas a partir dessa articulação realizada. “Assim, defendo uma concepção de identidade entendendo-a como um híbrido que se constitui em diferentes momentos de

identificação, numa temporalidade dupla que gera processos de identificação ambivalente” (FRANGELLA, 2013, p. 581).

Inscritas na articulação entre demandas contraditórias, as práticas curriculares investigadas evidenciaram, portanto, o elemento de regulação das políticas de avaliação, através, por exemplo, da ênfase dada na produção discursiva das professoras às questões relacionadas à Linguagem.

Porque antes tinha um sistema de regionais, que eram as coordenadoras que vinham da Secretaria pra ver como estavam as turmas, então a gente precisava ter esse retrato da turma, como uma antiga coordenadora falava. Quantos estão pré-silábicos, silábicos, alfabéticos, silábico-alfabéticos? Aí nós fazemos isso, e a partir daí eu pesquiso, eu tenho até um caderno que tem alguns textos que a partir da criança tá num nível silábico, “– Quais são as atividades que eu posso trazer pra contribuir pra que eles saiam dessa fase e vá pra outra?”. Então eu tento trabalhar dessa forma (Professora Luisa).

Essas avaliações externas exerceram pressão, portanto, nas políticas desenvolvidas a nível local, produzindo, pois, uma demanda por parte da Secretaria de atingir os números exigidos por essas avaliações, bem como foram responsáveis por um processo de regulação das práticas curriculares. Percebemos, então, que as práticas curriculares dos professores, mesmo que estes não percebam claramente, são marcadas pelas relações estabelecidas com as políticas curriculares e com suas subjetividades. Dessa maneira, compreendemos que

[...] o modo como os professores elaboram e desenvolvem avaliação não é uma construção apenas deles, ou constituída apenas por elementos do tempo e espaço atuais, mas, uma construção que se dá a partir do imbricamento dos vários contextos de influência que estão presentes na sala de aula, sendo também uma construção de vários sujeitos que não se dá separada da forma como historicamente as práticas avaliativas foram elaboradas e desenvolvidas, ou ainda, como historicamente a docência se posicionou diante destas práticas (GONÇALVES, 2017, p. 138).

Importante salientar, no entanto, que os processos de significação que envolveram os movimentos de produção das práticas curriculares das professoras em questão ocorreram dentro de um contexto social e político que permitiu que articulações fossem realizadas entre as demandas do SEFE, PNAIC, PNLD (representado pelos livros didáticos que eram utilizados durante a elaboração do planejamento), política de ciclos, políticas de avaliação externa, e as subjetividades das professoras. Contudo, essa cadeia equivalencial construída a partir dessas demandas foi desestabilizada a partir do momento em que outras políticas passaram a ser assumidas tanto em nível nacional, como a BNCC, quanto em nível local,

como a política de educação de tempo integral que vem sendo expandida em todo território pernambucano.

Assim, com a desestabilização, foram incorporadas novas demandas, e o que estava para além da fronteira que demarcava a cadeia equivalencial passou a questionar sua estabilidade (LACLAU, 2012). Dessa forma, quando realizamos as observações do processo de produção das práticas curriculares, outras articulações políticas foram realizadas, sendo responsáveis pela produção de novas maneiras de praticar o currículo, mas também pela manutenção de outras. Considerando, portanto, que “a história não é unificada através de uma série de etapas coerentes, dominadas por uma lógica teleológica, mas é uma série de rupturas que não têm uma linha de continuidade” (LACLAU, 2012, p. 36), apresentamos, a seguir, a análise das práticas curriculares, inscritas na possibilidade de mudança histórica radical.

### *Produção das práticas curriculares em meio a implementação da política de educação de tempo integral*

Após esse período de transição marcado por mudanças de políticas a serem assumidas no município, Caruaru passou a implementar em algumas de suas escolas a proposta de educação integral, responsável por introduzir novas demandas às práticas curriculares dos professores.

Desse modo, a política de educação de tempo integral em Pernambuco foi favorecida pela formação do chamado Procentro, responsável pela implantação das escolas *charter* no Brasil, baseadas em um modelo de gestão compartilhada entre os setores público e privado e que, por isso, não sofrem as mesmas regulamentações que a maioria das escolas públicas.

Por sua concepção, as escolas *charter*, bastante comuns nos Estados Unidos, constituem-se em instrumento que possibilita ao Estado driblar, de certa maneira, a legislação oficial, em especial a Constituição Federal, no que diz respeito ao seu modelo de gestão que admite o estabelecimento de parcerias entre o poder público e a iniciativa privada, permitindo outras formas de contratação e de administração de recursos humanos (MARQUES, 2017, p. 26)

Em Pernambuco, o Procentro se articulou ainda com o ICE<sup>1</sup> (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), que passou a exercer bastante influência na Secretaria

---

<sup>1</sup> “O ICE é uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa a melhoria da educação pública em nível médio em Pernambuco e no Brasil. Atua por meio da mobilização da sociedade e da classe empresarial e fundamenta-se na ética da corresponsabilidade e busca soluções educacionais inovadoras e replicáveis, que sejam capazes de formar jovens autônomos, solidários e competentes, preparados para o mercado de trabalho e para a vida. O

de Educação do Estado. Uma influência que começou a se estender nas secretarias municipais de educação, chegando ao município de Caruaru em sua proposta de educação em tempo integral.

O ICE foi, dessa forma, a organização em que a Secretaria de Educação de Caruaru se baseou na implementação de escolas em tempo integral no município, estando presente, portanto, na escola em que realizamos as observações das práticas curriculares. O Instituto foi ainda uma recorrência nos discursos dos professores da escola, o que veio nos demonstrar seu papel na fabricação de práticas curriculares dos professores, conforme pode ser observado em uma conversa estabelecida entre Valéria e a professora Monalisa na sala dos professores:

Monalisa mostra um material didático antigo a uma pessoa da coordenação da escola que adentra a sala dos professores:

- Eu vou fazer isso aqui com as palavrinhas. (Monalisa ao se referir a um material de alfabetização baseado na junção de sílabas para formação de palavras, tais como PA-TO, BO-LA)
- Pois esconde isso do ICE, porque se eles verem uma coisa dessas... (Valéria fala ao ver o material didático que Monalisa está mostrando). (Diário de Campo).

Esse extrato de conversa entre as professoras nos indicou quais relações a prática curricular estava estabelecendo com as políticas e/ou programas em curso na escola, em específico com o ICE, demonstrando que as escolhas dos métodos de ensino realizadas diariamente pelos professores estavam sendo influenciados pelo modelo pedagógico proposto pelo Instituto. Mas também indicou percursos de fugas discursivas evidenciados a partir do dizer de Valéria, quando esta não repreendeu a utilização do método de ensino da colega, nem a incentivou a modificá-lo por ele não corresponder à proposta do ICE. Valéria apenas sinalizou a possibilidade da subversão da proposta a partir da utilização do método sem o conhecimento do ICE.

Encontramos, aqui, o paradoxo que produz o conjunto da ação social, onde há liberdade para a fabricação de práticas curriculares que não se pretendem constituir enquanto ordem estrutural objetiva, mas que ao mesmo tempo, enquanto ação social, tende à eliminação das próprias condições de liberdade (LACLAU, 2000).

Podemos identificar, então, uma tentativa de controle das práticas curriculares pelo modelo de escola proposto pelo ICE, que buscou saturar os demais projetos contextuais de produção de currículo da escola em questão. Com isso, consideramos que “há, no currículo,

como em toda prática de significação, um desejo de controle, uma redução de uma infinidade de sentidos àqueles tornados possíveis pelos jogos de poder” (MACEDO, 2015, p. 903), mas que fracassa, uma vez que nenhum controle satura tudo. Isso porque, existe sempre algo que escapa e produz um exterior que é excesso, um exterior que foge do controle e se torna a possibilidade de dizer e fazer algo inscrito na imprevisibilidade do cotidiano escolar.

Isso, no entanto, não seria o mesmo que afirmar que as políticas seriam dispensáveis, tendo em vista sua incapacidade de regulação total das práticas, mas, sim, que apesar da necessária regulação, há sempre outros sentidos que escapam a essa regulação e que também podem fazer parte do processo de fabricação das práticas curriculares. Consideramos, portanto, que o texto político “só é lido por um leitor que interage, interfere no próprio texto e compartilha sentidos com ele” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 259).

Diante deste cenário, as observações das práticas curriculares das professoras demonstraram a tentativa de articulação entre as exigências dessa nova política assumida pela Secretaria Municipal de Educação, as demandas de uma escola que se torna de tempo integral, bem como as teorias pedagógicas que fundamentam suas práticas curriculares e que são igualmente responsáveis pelas decisões que tomava ao praticar um currículo. Dessa maneira, as decisões curriculares das professoras “só podem ser tomadas em um contexto e situação específicos e só provam sua veracidade na ordem em que se constituem. Não se podem extrair, dessas decisões, fundamentos gerais a serem aplicados sem alterações a outros contextos” (LOPES, 2014, p. 50). Nessa direção, compreendemos, junto com a Teoria do Discurso, que o ser de suas práticas curriculares é dependente dessas articulações realizadas, sendo, portanto, contingentes.

Articulações estas que antes eram realizadas a partir do SEFE, do PNAIC, do livro didático, da política de ciclos e da teoria pedagógica que orientava na altura as práticas curriculares das professoras, mas que foram modificadas devido às alterações contextuais a que Lopes (2014) se refere. Assim, mais recentemente, essas articulações se configuraram, para além daquelas que já mencionamos, com o IQE (Instituto Qualidade no Ensino), parceiro do ICE, este primeiro responsável pelas avaliações externas de português e matemática realizadas na escola, e pelo envio de material didático incorporado nas práticas curriculares dos professores.

Em conversa na sala dos professores enquanto Valéria realiza o planejamento de suas aulas, ela me mostra o material do IQE:

- Você usa esse material do IQE e o livro didático também? (Eu pergunto)

- É, mas o material do IQE é a base e o livro didático é o complemento (Valéria responde mostrando o material correspondente ao 1º semestre letivo)
- Você segue essa ordem? (Eu pergunto ao ver que as sequências didáticas apresentam numeração)
- Elas (as sequências didáticas) são feitas de acordo com a sugestão do IQE. (Valéria) (Diário de Campo).

Associado, então, às inovações pedagógicas propostas pelo ICE através da “Escola da Escolha”, entrou em articulação na feitura das práticas curriculares de Valéria um programa que, para além de promover avaliações do desenvolvimento dos alunos, distribuía material didático com a intenção de fazer os alunos alcançarem os índices de aprendizagem propostos pelas próprias avaliações. Essa articulação nos evidenciou também a forma como na educação brasileira vem sendo incorporado um indicador de qualidade baseado na aferição da capacidade cognitiva dos estudantes através de testes padronizados (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Dessa forma, consideramos que o ponto nodal que condensou as demandas do ICE e do IQE na produção de políticas curriculares no contexto caruaruense, diz respeito à tentativa de conter a tradução de todo texto, de conter a heterogeneidade de respostas frente ao texto, incorporando na escola uma única forma de lê-lo. Contudo, “se há tentativa de controle e violência, há o *texto em excesso*” (CUNHA; LOPES, 2017, p. 32) que nenhuma política ou programa pode subjugar, o que pôde ser visto nas fugas discursivas produzidas na produção das práticas curriculares das professoras.

#### *“Nova” organização curricular e seus impactos na produção das práticas curriculares*

Diante desse cenário, foi possível ainda identificar algumas mudanças referentes à organização curricular da escola, a qual também sofreu influências das políticas de educação de tempo integral e de avaliação externa. Assim, a organização curricular da escola observada passou a incorporar – além das disciplinas clássicas como Português, Matemática, História, Geografia, Artes, Ensino Religioso – disciplinas que antes eram destinadas apenas aos anos finais do ensino fundamental, como Educação Física, adicionando ainda disciplinas eletivas com temáticas propostas pelos professores, e uma disciplina destinada exclusivamente para ensinar os alunos a estudarem, denominada Estudo Orientado. Ou seja, apesar dessas inclusões a forma de organização do conteúdo continuou seguindo um modelo linear disciplinar em que “[...] os conteúdos do currículo estão isolados uns dos outros, sem

qualquer relação (reflexo de outras separações e hierarquizações no mundo da produção, especialmente a que separa o trabalho manual do intelectual)” (SANTOMÉ, 1998, p. 104).

O que a “Escola da Escolha” assumiu foi uma perspectiva de educação de tempo integral em que não houve mudança no sentido de tempo, ele ainda é visto enquanto *Kronos*, o tempo do relógio “que estrutura e organiza o trabalho pedagógico em um programa de ensino e em um calendário” (THIESEN, 2011, p. 260). O tempo continua a ser racionalizado e relacionado ao tempo da fábrica: onde os alunos aprendem a seguir as rotinas cotidianas que não os interessam, dentro de longas horas; em que eles realizam suas atividades individualmente; são avaliados por elas e aprendem a se submeter às autoridades, em um jogo de peças definidas entre os que sabem (professores) e os que não sabem (alunos) (ENGUIITA, 1990).

Contudo, “o que se encontra sedimentado é sempre decorrente da decisão por uma alternativa, decorrente de um ato de poder e não de uma suposta racionalidade obrigatória” (LOPES, 2015, p. 450), implicando dizer que a escola de tempo integral materializada não é a única possível. Ao contrário disso, ela é a representação de uma escolha e a negação de outras formas de educação integral.

A disciplina de Estudo Orientado tampouco rompeu com esse sentido, uma vez que ao ter como objetivo o ensino das crianças quanto à organização do estudo diário, acabou por se materializar como disciplina que buscava ensinar as crianças como estudar para atender às exigências das disciplinas clássicas e das avaliações externas. O que foi possível perceber quando as professoras utilizavam, em algumas ocasiões, o horário da aula para ensinar conteúdos ligados à Matemática e ao Português, conteúdos esses exigidos nas avaliações realizadas pelo IQE.

Na observação da aula de Estudo Orientado<sup>2</sup>, disciplina que Valéria ministrava em outro 5º ano que não correspondia a sua turma, ela inicia informando as crianças que mudará, nesse dia, o foco do que será ensinado:  
- Vocês sabem que começamos a fazer algumas atividades pensando nas avaliações externas que vocês já fizeram e nas que vocês ainda vão fazer (...) Vamos usar algumas aulas de Estudo Orientado para essas atividades, de acordo com as necessidades. Notei que alguns de vocês estão com dificuldade em leitura e escrita (...) Então, em algumas aulas de Estudo Orientado, nós vamos focar nessas necessidades para quando chegar as

---

<sup>2</sup> Valéria, enquanto professora de referência da turma do 5º ano D, era responsável pelas disciplinas de Português, Matemática, Geografia e História nessa turma. Ela ainda era responsável pelo ensino da disciplina de Estudo Orientado no 5º ano C, e de uma disciplina eletiva, que dividia com outro professor, onde alunos dos 4º e 5º anos puderam se inscrever e cursar.

avaliações externas vocês estarem craques. (diz Valéria ao iniciar a aula se referindo às avaliações do IQE) (Diário de Campo).

A produção da prática curricular, nesse momento, se deu a partir do processo de interlocução e articulação entre as demandas do IQE, do ICE e as necessidades da turma, o que para nós implicou em uma nova síntese em que a recomposição dos fragmentos foi contingencial (BURITY, 1997).

Assim, apesar dos documentos da “Escola da Escolha” sinalizarem para a centralidade do protagonismo dos alunos – sendo esta uma demanda do ICE possibilitada, dentre outras formas, com a vivência do Estudo Orientado que criava as condições para que as crianças se responsabilizassem por sua organização de estudo –, demandas de outros grupos também entraram em cena e fabricaram uma cadeia equivalencial que resultou na prática curricular da professora.

Desse modo, as demandas das avaliações externas do IQE produziram uma prática curricular inscrita em uma prática discursiva que, ao mesmo tempo, em que considerava as exigências do ICE representado no modelo da “Escola da Escolha”, considerava igualmente as exigências do IQE representadas nas avaliações, estas que usualmente serviam como medida de avaliação do trabalho dos professores da escola.

Esta cadeia equivalencial, contudo, depende inteiramente do contexto em que foi produzida, sendo, como colocamos anteriormente, contingencial, em outras palavras, de caráter provisório. Nessa direção, a produção das práticas curriculares das professoras se constituíram discursivamente possíveis dentro de uma cadeia de efeitos equivalenciais que não tiveram a pretensão de que sua universalidade pudesse operar para além do contexto de sua emergência (LACLAU, 2011).

A organização das aulas das professoras também representou essa articulação entre demandas. Enquanto buscavam considerar as exigências do ICE previstas nos documentos no que dizia respeito, por exemplo, à ordenação da sequência de atividades diárias, também buscavam atender às demandas do IQE representadas por suas avaliações externas e que se referiam às suas próprias demandas e da escola.

Assim, vemos que os professores vêm sofrendo interferências na realização de seu trabalho, rendendo-se a uma “cultura de avaliação que se instala no contexto institucional, a partir de uma política configurada e implementada pelos órgãos centrais da administração educacional” (REAL, 2006, p. 6). Dessa forma, entendendo a prática avaliativa enquanto prática social, evidenciamos que ela não se restringe às exigências realizadas em nível local,

na escola, mas se configura igualmente enquanto resultado das intenções e determinações das políticas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018).

Contudo, consideramos que essas regulações externas não determinam as práticas curriculares dos professores, que também são compostas por práticas avaliativas. Há sempre algo que escapa, uma vez que “nenhum projeto consegue dar unidade plena ao social” (BURITY, 1997, p. 12). A disseminação do social, inscrita nas formas que as professoras produziram as ações articulatórias entre políticas de avaliação externa e de educação de tempo integral, serão evidenciadas no item seguinte.

### *Produção das práticas curriculares inscritas nas relações entre os professores e o poder de regulação das avaliações externas*

Diante do processo em que os professores de cada ano deveriam sugerir os livros, na escola observada, os professores se associaram apenas com aqueles colegas que atuavam no mesmo ano. Assim, a imagem que visualizamos durante o período de escolha foi a de uma biblioteca cheia de professores sentados nas mesas em grupos de, mais ou menos, quatro<sup>3</sup> docentes, analisando os livros que correspondiam ao seu ano de atuação. Apesar de em algumas ocasiões ser perceptível o intercâmbio vertical, entre os professores de diferentes anos, na análise das coleções, esta permaneceu mais circunscrita ao grupo de professores pertencentes ao mesmo ano de escolaridade.

As quatro professoras dos 5º anos se sentaram em uma mesa na biblioteca e começaram a analisar os livros, separando aqueles que achavam mais interessantes daqueles que descartariam:

- Esse aqui é primeiro (opção) e esse aqui é segundo. Concordam? (Diz Valéria sobre o livro de História)

- Não achei esse aqui contextualizado. (Aponta Valéria para outro livro)

- Então descarta. (Rogéria)

Valéria analisa os índices dos livros e depois as páginas:

- Esses aqui não, né? Gostou desse? Gostou desse? (Pergunta Rogéria, ao que as outras professoras acenam negativamente com a cabeça)

- Entre esse e esse, eu prefiro esse. (Diz Valéria apontando para livros de Matemática)

A coordenadora da escola entra na biblioteca e entrega as fichas em que as professoras deveriam sinalizar as coleções escolhidas:

- Por que não fazem os livros como as avaliações externas? Com umas questões massa... (Questiona Valéria)

- É, de acordo com o que é cobrado, né? (Responde Rogéria) (Diário de Campo 28/08/2018).

<sup>3</sup> Nesta escola, em cada ano de escolaridade existiam entre três ou quatro turmas.

Interessante observar o modo como a escolha dos livros didáticos esteve relacionada com as avaliações externas. No extrato acima, as professoras analisam os livros em diálogo, quando uma delas nota a desconexão entre o tratamento dado ao conteúdo por essas avaliações e o material que estava analisando. Nas falas de Valéria e Rogéria, identificamos as relações que as professoras em seu cotidiano estabeleceram com as políticas, relações que menos se aproximaram de uma aplicação direta das normativas presentes nessas políticas, e mais com o que Correia e Matos (2001) denominaram de *bricolage* contextualizada e ao que Laclau (2011) chamou de articulação de demandas que criaram entre si um certo grau de solidariedade. Assim, na escolha dos livros didáticos, as professoras articularam suas demandas com as de suas colegas de trabalho, mas também as demandas da política de avaliação externa que estavam sendo implementadas no município, especificamente do IQE.

Dessa forma, a política assumida pelo município para implementação da escola de tempo integral contribuiu para a construção da cadeia equivalencial, que balizou o processo de escolha dos livros, cadeia equivalencial esta que buscava compatibilizar diferentes ordens normativas, as condições objetivas do exercício profissional das professoras sobre o que consideravam ser um bom material didático.

Entre essas diferentes ordens normativas, importante destacar a capacidade reguladora da avaliação, demonstrada a partir das demandas representadas pelo IQE, responsável pela tentativa de controle das práticas desenvolvidas pelos professores (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018). Assim, percebemos a intervenção do IQE nas práticas curriculares das professoras, que solicitava que estas realizassem adequações na atividade docente, o que resultou na reestruturação do trabalho em função dos objetivos das avaliações externas, baseada em ações articulatórias que forjavam ainda o trabalho colaborativo entre os professores.

O caráter regulador da avaliação também esteve evidenciado no texto legal do ICE, que fundamenta o modelo de Escola da Escolha, sob o qual a escola observada estava assente. De acordo com a política de educação de tempo integral, a avaliação externa igualmente deveria ter papel de destaque na constituição de uma escola que tinha como foco o protagonismo dos estudantes. Em uma das passagens dos textos analisados, o ICE chegou a imprimir a compreensão de que esse tipo de avaliação

[...] traz aos educadores informações e indicadores imprescindíveis para a continuidade do projeto escolar. Subsídia e influencia a tomada de decisão sobre o processo de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de cada

turma de estudantes, do conjunto de turmas da escola, do conjunto de escolas integrantes do projeto por coordenadorias ou por secretarias. (ICE, 2015, p. 11).

Mas, para além de subsidiar as professoras com informações que indicariam o nível de aprendizagem de seus alunos, a política de avaliação externa também se concretizou enquanto avaliação dessas professoras, funcionando como reguladora da ação pedagógica. Percebemos, desse modo, que “embora as políticas de acesso à educação tenham mudado, e que a democratização do ensino tenha aberto as portas da escola básica, outorgando supostamente a todos a oportunidade de acesso, as práticas de classificação e mensuração, que visam excluir, parecem inarredáveis do contexto escolar” (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 140).

Assim, na conversa estabelecida entre Valéria e Rogéria, elas demonstraram a importância da escolha dos livros se basearem na sua qualidade, mas também da relevância deles incorporarem elementos constituintes da avaliação externa, ou como sinalizou Rogéria, de incorporarem o que é “cobrado” por esse tipo de avaliação. Elas consideraram que, eventualmente, os livros escolhidos se constituiriam como um referencial curricular comum das professoras, “razão pela qual ele(s) pode(m) reduzir a ansiedade que sempre acompanha a realização das provas globais de avaliação onde [...] os próprios avaliadores são suscetíveis de ser avaliados pela avaliação de que eles são responsáveis” (CORREIA; MATOS, 2001, p. 155).

A demonstração de que os professores que avaliam são suscetíveis eles próprios à avaliação de sua atuação profissional pôde ser observada em um dos momentos em que estivemos acompanhando as professoras nos períodos que permaneciam na sala dos professores. Conforme vínhamos discutindo, o IQE se constituiu como uma das políticas que compuseram a cadeia equivalencial que formou a produção da prática curricular das professoras, articulado com práticas colaborativas, algumas delas suscitadas pela necessidade de aumentar as notas das avaliações impostas pelo IQE.

Uma professora chega na sala dos professores para entregar os resultados da última avaliação do IQE realizada em meados de Junho de 2018:

- Eu quero saber que questão é essa que nenhum aluno meu acertou, porque não é possível... É porque meu material ta na sala. (Questiona Valéria ao receber os resultados de sua turma)
- Ela (a coordenadora) mandou marcar os resultados abaixo de 40. (Diz a professora que entregou os resultados)
- Eu acho muito estranho esse resultado. (Valéria ainda inquieta ao analisar seus números)
- Deu muito resultado baixo. (Conforta a professora que entregou os resultados)

- Melhor a gente trabalhar com a produção textual nos aulões. (Sugere a professora Patrícia, do 5º ano B)
- Muito difícil trabalhar produção textual no aulão. (Pondera Valéria) Eu to passada com esse meu resultado (Continua Valéria)
- Matemática foi melhor que Português. (Diz Patrícia, enquanto a discussão sobre os resultados da avaliação externa continua por um tempo) (Diário de Campo, 20/08/2018).

Nesse extrato, pudemos perceber a reação das professoras, especificamente dos 5º anos, frente aos baixos resultados da avaliação externa do IQE, política esta assumida pelo município de Caruaru em meados de 2017, mas só posta em ação em 2018. Também pudemos identificar a menção a uma prática curricular denominada de “aulão” e que, como sugeriu uma das professoras, deveria ser modificada frente aos baixos resultados alcançados nas avaliações.

Os chamados “aulões” fizeram parte de um projeto pensado e proposto por professoras dos 5º anos, e tinha por objetivo a organização de aulas de Português e Matemática ministradas por professores convidados, pertencentes a outras instituições, tendo como foco as habilidades requeridas pelo IQE. Arquetizados à semelhança dos “aulões pré-vestibulares”, onde professores de diversas áreas do conhecimento dão aulas a um quantitativo grande de alunos com conteúdos baseados nas provas dos vestibulares, fornecendo truques de como interpretar e responder as questões ali presentes, os “aulões” propostos nesse projeto incluíram apenas as duas disciplinas exigidas nas avaliações externas do IQE, embora também tivessem sido vivenciados com um número grande de alunos<sup>4</sup> e, igualmente, buscasse fornecer ferramentas para que as crianças conseguissem responder às provas.

Partindo da compreensão de que as políticas e as práticas avaliativas “incidem diretamente não apenas sobre o aluno, mas, principalmente, sobre o trabalho dos professores” (GONÇALVES *et al.*, 2016, pp. 140-141), percebemos como normativas de avaliação se relacionaram diretamente ao currículo-ensino-aprendizagem, incidindo na forma como o currículo foi praticado pelas professoras. Existe, pois, uma exigência cada vez maior do Estado sob o trabalho do professor, corporificada através das avaliações externas (GONÇALVES; ALMEIDA; LEITE, 2018), que tem resultado na desvalorização do trabalho cotidiano realizado nas escolas.

---

<sup>4</sup> As turmas foram organizadas da seguinte maneira: as turmas dos 5º anos A e B formaram um grupo que assistiu ao “aulão” em um determinado momento do dia, enquanto as turmas do 5º ano C e D formaram outro grupo, que também assistiu ao “aulão” no mesmo dia, mas em período diferente.

Assim, a presença dos “aulões” representaram uma visão redutora de educação escolar, onde se deu importância à transferência do conhecimento pelo professor aos alunos provocando respostas precisas e inequívocas (MENDES, 2001). A partir desse projeto proposto pelas professoras, foi ainda possível identificar como os indicadores externos de qualidade do trabalho desenvolvido pela escola podem regular as práticas curriculares.

Necessário salientar que a proposição de projetos como resultado das avaliações externas está previsto nos textos do ICE, onde afirmam que ela

[...] deve ser “indutora” de mudanças, ao originar expectativas por parte das escolas avaliadas e ao possibilitar a análise de resultados e a interpretação do significado pedagógico desses resultados pelos educadores de cada escola e pelos especialistas que estão na secretaria de educação, nas coordenadorias ou nas equipes que assessoram a implementação de projetos nas escolas. (ICE, 2015, p. 12).

Assim, de acordo com o ICE, a avaliação externa deve propor mudanças nas práticas curriculares, tal como solicitou a professora Patrícia a Valéria ao analisar os resultados da última prova do IQE. Entretanto, nada se disse nesses documentos sobre a necessidade desses projetos serem elaborados no conjunto dos professores. Essa necessidade foi sentida e atendida, portanto, pelos próprios professores dessa escola, especificamente pelas professoras do 5º ano que produziram uma prática coletiva balcanizada e confortável.

Não obstante, ao atentarmos que “as orientações curriculares obrigatórias também afetam as relações que os docentes mantêm com os seus colegas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 69), percebemos que apesar do ICE e do IQE não mencionarem o trabalho colaborativo, as exigências realizadas por essas duas políticas às professoras fizeram com que a preocupação em comum por atendê-las se materializasse em uma prática curricular produzida a partir das relações estabelecidas entre os pares. Desse modo, consideramos ser preciso “entender o modo como o ambiente dos docentes influencia as suas práticas educativas” (FULLAN; HARGREAVES, 2001, p. 63).

A preocupação pelo atendimento das exigências das políticas também foi responsável pela proposição de outro projeto que tinha como objetivo a preparação das crianças para as provas de avaliação externa. Formulado igualmente pelas professoras em colaboração, o projeto consistia na elaboração de simulados que deveriam conter questões de avaliações passadas do IQE.

Foi interessante notar como, sem se propor a isso, as políticas contribuíram para a constituição de um contexto em que a formação do trabalho em conjunto foi possível. Assim,

na cadeia equivalencial, que fundamentou as práticas curriculares das professoras, construída com as demandas das políticas, também foram incorporadas as demandas produzidas na relação das professoras com seus pares.

Em um momento na sala dos professores, Valéria e Rogéria começam a discutir sobre os simulados que intencionam aplicar em suas respectivas turmas:

- Olha aqui tem porcentagem, eu ainda não dei porcentagem. (Diz Valéria sobre uma questão de avaliações passadas do IQE)

- Pois é, eu também não. (Afirma Rogéria)

- É isso que to falando, ta na hora da gente começar a falar aos poucos sobre isso. (Diz Valéria se dirigindo a Rogéria, mas depois continua se dirigindo as outras professoras do 5º ano)... Vocês sugerem alguma data para o simulado? Decidimos o dia e o professor fica livre para aplicar de manhã ou de tarde. (Valéria)

Ao ver que as professoras não estavam se decidindo sobre a data, Valéria diz:

- Então, quarta dia 5. Ta decidido! A maioria concordou. (Valéria)

- Maioria não, que eu e nem ela concordamos. (Diz Rogéria apontando para a professora Patrícia)

- Aplicamos Português e Matemática? Eu acho que não dá tempo, porque a intenção não é avaliar, é ensinar, corrigir coletivamente. Demora muito. (Analisa Valéria)

- Então só aplica Português e depois Matemática. (Rogéria) (Diário de Campo).

Outro aspecto importante a se evidenciar diz respeito ao hiato, observado pelas professoras Valéria e Rogéria, entre os conteúdos presentes das provas do IQE e os que já haviam sido trabalhados em suas respectivas turmas. Para Valéria, se fazia necessário, conforme visto no extrato acima, discutir essa distância com as professoras para que fosse possível diminuí-las. Isso implicou perceber que a produção das práticas curriculares não podia ser entendida “fora dos constrangimentos estabelecidos pelas relações de poder reestruturadas, redistribuídas e recriadas pelas políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 261), mas também não podia ser entendida fora das relações de troca estabelecidas pelas professoras no processo de decisão de que conteúdos deveriam ser trabalhados.

O projeto do simulado pretendeu, portanto, criar aproximações entre as avaliações externas e as práticas das professoras. Entretanto, associado a isso, as professoras, interpeladas pelas práticas das colegas, interpretaram o texto político do IQE e buscaram hegemonizar uma leitura desse texto, segundo a qual as avaliações também eram lugares de ensino e aprendizagem. Assim, consideramos junto com Lopes e Macedo (2011), que “os praticantes do currículo trazem histórias, experiências, valores e propósitos a partir dos quais leem textos políticos e isso também implica lutas por hegemonizar determinadas leituras” (p.

260), o que significa dizer que a indeterminação do texto político possibilitou que, na leitura do IQE realizada pelas professoras fossem produzidas práticas curriculares coletivas.

### **Considerações finais**

Procuramos, nesta pesquisa, analisar como são produzidas as práticas curriculares de professores da educação básica diante da função reguladora das políticas de avaliação, o que nos permitiu revelar a produção de práticas articulatórias entre as subjetividades das professoras e as demandas das políticas assumidas no contexto investigado. Assim, as professoras participantes da pesquisa tomaram por referência as políticas, mas negociaram as demandas delas com seus interesses pessoais, o que resultou em algumas ocasiões em fugas discursivas responsáveis pela produção da prática curricular inscrita nas brechas da estrutura.

Apesar de não permitirem que sua autoridade pedagógica fosse de todo questionada, evidenciamos o forte poder de regulação das políticas de avaliação externa que incidiram sob as práticas das professoras. Para elas, decidir o que ensinar na perspectiva do poder de agência do professor também incluía pensar sobre as exigências dessas avaliações.

Nesse contexto, formado por discursos mais centralizadores, em que sentidos da necessidade de uma base curricular começaram a ser recorrentes nos textos das políticas locais as articulações realizadas na recriação das práticas curriculares decorreram a partir de demandas de políticas complementares, pelo menos após o processo de transição da gestão municipal. Assim, nos textos legais das políticas assumidas localmente se fazia menção à importância de se instituir nas escolas instrumentos de avaliação externa que possibilitariam a regulação da proposta de escola anunciada e a reprodução dessa proposta para outras instituições. Dessa forma, não havendo tanta heterogeneidade entre as políticas, prevaleceu certa unidade contingencial sobre às particularidades.

Associado à centralidade, histórica e contingencial, que a avaliação veio adquirindo nos sistemas educativos, vimos também que as relações entre os diferentes membros desses sistemas passaram a se organizar em torno dela. Evidenciamos, na produção das práticas curriculares, o reordenamento, adaptação e reinvenção, principalmente do planejamento das professoras, que passou a prever atividades que tinham por objetivo o atendimento das exigências das políticas de avaliações externas. Identificamos que através desse reordenamento, as professoras produziram relações com os pares, que resultaram na proposição de projetos e atividades que buscavam ter por referência essas exigências.

A produção de fugas discursivas se evidenciou aqui, a partir da compreensão de que essas políticas de avaliação não previram a proposição de um trabalho colaborativo. Sinalizamos, dessa maneira, que inscritas em processos de regulação, as professoras criaram formas de atender às demandas do controle do Estado a partir da produção de certo interacionismo profissional.

Em outras palavras, revelamos que as práticas curriculares das professoras não se submeteram de uma vez por todas aos mandos das políticas, elas não abriram mão de sua autoridade pedagógica construída ao longo de seus anos de atuação. Apesar de compreenderem que precisavam atingir os resultados esperados das avaliações externas, as professoras mobilizaram seus saberes acadêmicos e profissionais para produzirem suas práticas curriculares mesmo diante da fragilidade da autonomia de que dispunham.

### Referências

- ALMEIDA, L.; LEITE, C.; SANTIAGO, E. Um olhar sobre as políticas curriculares para a formação de professores no Brasil e em Portugal na transição do século XX para o XXI. **Revista Lusófona de Educação**, Porto, Portugal, v. 23, p. 119-135, 2013.
- ARAÚJO, K. C. L. C. **O debate da política curricular para a formação de professores e os sentidos do estágio supervisionado (1996-2006): demandas, antagonismos e hegemonia**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPE, Recife, 2015.
- BALL, S. A sociedade global, consumo e política educacional. *In*: SILVA, L. H. (org.). **A escol cidadão no contexto da globalização**. Porto Alegre/RS: Vozes, 2001. p. 121-137.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1**. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- BURITY, J. **Desconstrução, hegemonia e democracia: o pós-marxismo de Ernesto Laclau**. Recife: Fundaj, 1997. p. 1-21.
- CORREIA, J. A.; MATOS, M. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto: Edições ASA, 2001.
- CUNHA, E. V. R.; LOPES, A. C. Base nacional comum curricular no Brasil: regularidade na dispersão. **Investigación Cualitativa**, v. 2, n. 2, p. 23-35, 2017.
- DANTAS, M. T.; GONDIM, M. G. Da fala do outro ao texto negociado: discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. **Revista Paidéia**, p. 139-152, 2004.
- ENGUITA, F. **La cara oculta de la escuela: Educación y trabajo en el capitalismo**. Madrid: Siglo XXI de España Editores, 1990.

FRANGELLA, R. C.. “Essa é sua pasta e sua turma” – inserção de professoras na rede pública de ensino e suas implicações curriculares. **Revista e-Curriculum**, v. 2, n. 11, p. 573-593, 2013.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **Por que é que vale a pena lutar?** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

GONÇALVES, C. L.; ALMEIDA, L. A. A.; LEITE, C. Práticas avaliativas e profissionalização nos cotidianos – uma análise de produções acadêmicas. **Revista Teias**, v. 19, n. 54, p. 2019-225, 2018.

GONÇALVES, C. L. **Práticas avaliativas de estudantes-professoras:** desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2017.

GONÇALVES, C. L. *et al.* Especificidades da avaliação da aprendizagem: uma análise das produções acadêmicas em diferentes espaços discursivos. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 139-154, 2016.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Instrumentos e Rotinas**. 2015. Disponível em: <http://www.mt.gov.br/documents/21013/0/7-MP+INSTRUMENTOS+E+ROTINAS/4b97fcc6-1cdb-4cd0-a281-92c953777180>. Acesso em: 31 jul. 2017.

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

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

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

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, A. C. Ainda é possível um currículo político? *In*: LOPES, A. C.; ALBA, A. (orgs.). **Diálogos curriculares entre Brasil e México**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. *In*: BALL, S.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MACEDO, E. *et al.* (Orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, Saray. **Tempo escolar estendido: Análise do Programa de Ensino Integral (PEI) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) Gestão Geraldo Alckmin (2011-2017)**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2017.

MELLO, J. Políticas de currículo: sentidos produzidos em escolas de formação de professores. *In*: LOPES, A.; DIAS, R.; ABREU, R. (Orgs.). **Discursos nas políticas de currículo**. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

MELO; Maria Julia C. de; ALMEIDA, Lucinalva A. A. de. Estágio supervisionado e prática docente: Sentidos das produções discursivas da ANPEd, BDTD e EPENN. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, 2014, pp. 34-51.

MELO, Maria Julia C. de. **Ações articulatórias nos movimentos de recriação das práticas curriculares coletivas dos professores do ensino fundamental**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, UFPE, Recife, 2019.

MORAIS, Edima V. de. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco: Uma análise do Programa de Educação Integral**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, UFPE-CAA, Caruaru, 2013.

PACHECO, J. A. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

REAL, G. C. M. A avaliação como um processo formativo e os seus possíveis impactos no ensino superior. *In*: ENDIPE, 13., Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2006.

SANTOMÉ, J. T. Organização relevante dos conteúdos nos currículos. *In*: SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 95-128.

SILVA, N. N. T. **O tratamento da heterogeneidade de conhecimentos dos alunos sobre a leitura e a escrita: saberes e práticas de professoras alfabetizadoras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, UFPE – CAA, Caruaru, 2014.

SILVA, Maria Angélica da; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de. A produção discursiva curricular no terreno da formação docente: sentidos em disputa. **Revista FAFIRE**, Recife, v. 6, nº 2, jul./dez. 2013, p. 98-107.

SOUZA, J. F. **Prática pedagógica e formação de professores: Ensaio para concorrer ao cargo de professor**. UFPE, Recife, 2006.

THIESEN, J. S. Tempos e espaços na organização curricular: Uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. **Educação em Revista**, v. 27, n. 1, p. 241-260, 2011.

**Recebido em:** 20.10.2019

**Aceito em:** 13.11.2019